

Compresión lectora en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica
secundaria

Johnatan Escobar Aguirre

Freddy Jonathan Jiménez Murcia



Universidad de la Costa CUC

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación – Modalidad Virtual

Barranquilla

2019

Compresión lectora en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica
secundaria

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesor del trabajo de grado: MSC. Olga Martínez Palmera

Johnatan Escobar Aguirre

Freddy Jonathan Jiménez Murcia

Universidad de la Costa CUC

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación – Modalidad Virtual

Barranquilla

2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Nota

Dedicatoria

¡Todo a la mayor Gloria de Dios y María Santísima!

A mi amada esposa y mis hijos, los motores de mi vida, solo quiero que sean muy felices.

A mis padres y hermana por su oración constante.

Johnatan

Dedicatoria

En primera medida dedico este proyecto a nuestro padre celestial, porque sin Él nada es posible.

A mi esposa e hijo por su acompañamiento y paciencia durante este arduo proceso.

A mis padres, hermanos y amigos que estuvieron apoyándome con sus palabras de ánimo y
aliento.

Freddy

Agradecimientos

Los autores de este trabajo de investigación agradecen muy especialmente a:

La Universidad de la Costa y su Departamento de Postgrado por permitirnos realizar nuestros estudios de maestría con esta prestigiosa institución, que nos dio la oportunidad de seguir creciendo académica y profesionalmente.

Olga Martínez Palmera, directora de la sublínea TIC y asesora de nuestra investigación, por su valiosa orientación, su paciencia, motivación y confianza en el desarrollo de este proceso.

Alcaldía de Soledad, por su compromiso con la cualificación docente, buscando día a día la excelencia educativa en nuestro municipio.

Resumen

La investigación tiene como objetivo desarrollar la comprensión lectora de textos en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en estudiantes de la básica secundaria. Se trabaja bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, diseño cuasiexperimental. Se seleccionó de manera intencionada una muestra de 32 estudiantes de 9º grado de la Institución Educativa Villa Estadio del municipio de Soledad, Atlántico. La investigación se inicia con una prueba (pretest) aplicada a los estudiantes a fin de conocer los niveles de comprensión lectora en inglés, luego se aplican actividades interactivas mediante varias herramientas interactivas de autor Jcllic, Hot Potatoes y actividades propuestas por el libro virtual, English please! 1 Fast Track Edition: Interactive Book - Grado 9, estas se aplican durante un semestre académico y, por último, se aplica una prueba (postest) para valorar el nivel comprensión lectora de textos en inglés. Los resultados evidencian que los estudiantes mejoraron en un 25,5% con respecto al nivel con que contaban inicialmente. Se concluye que el uso de herramientas interactivas en estudiantes de la básica secundaria en la Institución Educativa Villa Estadio, desarrolla la comprensión lectora en inglés, en especial en el nivel de comprensión lectora literal.

Palabras clave: Herramientas interactivas, comprensión lectora en inglés, niveles de comprensión lectora

Abstract

The investigation has as main purpose to develop reading comprehension in English language through the use of interactive tools in secondary school students. It works under a quantitative, descriptive approach, quasi-experimental design. A sample of 32 students in 9th grade from the Institucion Educativa Villa Estadio in the municipality of Soledad, Atlántico was intentionally selected. The investigation begins with a test (pretest) applied to the students in order to know the levels of reading comprehension in English, then interactive activities are applied through several interactive tools of author Jclic, Hot Potatoes and activities proposed by the virtual book, English please! 1 Fast Track Edition: Interactive Book - Grade 9, these are applied during an academic semester and, finally, a posttest is applied to assess the level of reading comprehension in English language. The results show that the students improved by 25,5% with respect to the level they initially had. It is concluded that the use of interactive tools in secondary school students at the Institucion Educativa Villa Estadio develops reading comprehension in English, especially at the level of literal reading comprehension.

Keywords: Interactive tools, reading comprehension in English, reading comprehension levels

Contenido

Lista de tablas y figuras	12
Introducción	16
1. Planteamiento del problema	18
1.1. Descripción del problema	18
1.2. Formulación del Problema	22
1.3. Objetivos	23
1.3.1. Objetivo General.	23
1.3.2. Objetivos Específicos.	23
1.4. Justificación.....	23
1.5. Delimitación	27
1.5.1. Delimitación Espacial.....	27
1.5.2. Delimitación Temporal.....	27
1.5.3. Delimitación Temática.	27
1.5.4. Alcances.....	28
1.5.5. Hipótesis.	28
2. Marco Referencial	29
2.1. Antecedentes	29
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	30
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	36
2.1.3. Antecedentes regionales.	41
2.2. Referentes Teóricos	43
2.2.1. Teoría para el aprendizaje de la era digital o conectivismo.....	43

2.2.2. Teoría de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento – TAC –	46
2.2.3. Teoría de la Comunicación Digital Interactiva.	46
2.2.4. Teoría del constructivismo.....	47
2.2.5. El constructivismo en la enseñanza de una lengua extranjera.	50
2.2.6. Teoría de la comprensión lectora de textos en inglés.....	52
2.3. Marco conceptual.....	54
2.3.1. Tecnologías de Información – TIC – y su aporte a la educación.....	54
2.3.2. La Web y su evolución.	56
2.3.3. Herramientas interactivas en educación.	58
2.3.4. La competencia comunicativa.....	61
2.3.5. Didáctica del idioma inglés.....	63
2.3.6. Adquisición del Inglés como lengua extranjera.	64
2.3.7. Niveles de comprensión lectora.	65
2.3.8. Niveles de Lectura según Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).....	67
2.4. Marco legal.....	69
2.5. Operacionalización de variables	72
3. Diseño metodológico.....	75
3.1. Paradigma de investigación.....	75
3.2. Enfoque de la investigación	75
3.3. Tipo de investigación.....	77
3.4. Diseño de la investigación.....	77
3.5. Población y muestra.....	78

COMPENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS	11
3.6. Técnicas e instrumentos de investigación	78
3.6.1. Técnica test, instrumento pretest.	79
3.6.2. Técnica etnografía virtual, instrumento matriz de revisión.	80
3.6.3. Implementación de las actividades interactivas.....	81
3.6.4. Técnica test, instrumento posttest.	83
4. Análisis de los resultados	85
4.1. Análisis de los resultados de la aplicación del pretest a los estudiantes	85
4.2. Análisis de resultados del instrumento de matriz de revisión de la técnica etnografía virtual.....	92
4.3. Actividades interactivas en el blog	99
4.4. Análisis de resultados del posttest	108
4.5. Análisis de los resultados de la aplicación de las pruebas test aplicadas a los estudiantes (Pretest vs. Posttest).....	116
4.6. Conclusiones	123
4.7. Recomendaciones	125
Referencias.....	125
Anexos.....	126

Lista de tablas y figuras**Tablas**

Tabla 1 Puntajes Prueba De Estado Saber 11° - Área Idioma Extranjero – Inglés	21
Tabla 2 Niveles para cada grado según el Marco Común Europeo	24
Tabla 3 Operacionalización de variables.....	73
Tabla 4 Escala de valoración	77
Tabla 5 Matriz de revisión.....	81
Tabla 6 Actividades implementadas con las herramientas interactivas	82
Tabla 7 Resultados de la aplicación de la prueba pretest a los estudiantes	85
Tabla 8 Cantidad de estudiantes por nivel según la escala de valoración institucional - pretest ..	86
Tabla 9 Resultados de aplicación del pretest, competencia pragmática	87
Tabla 10 Resultados de aplicación del pretest, competencia pragmática	88
Tabla 11 Resultados de aplicación del pretest, competencia sociolingüística	89
Tabla 12 Resultados de aplicación del pretest, competencia pragmática	90
Tabla 13 Resultados de aplicación del pretest, competencia lingüística.....	91
Tabla 14 Resultados de aplicación del pretest, competencia lingüística.....	92
Tabla 15 Aplicación matriz de revisión – etnografía virtual.....	93
Tabla 16 Resultados de la aplicación de la prueba postest a los estudiantes	109
Tabla 17 Cantidad de estudiantes por nivel según la escala de valoración institucional - postest	109
Tabla 18 Resultados de aplicación del postest, competencia pragmática	110
Tabla 19 Resultados de aplicación del postest, competencia pragmática	111
Tabla 20 Resultados de aplicación del postest, competencia sociolingüística	112

COMPENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS	13
Tabla 21 Resultados de aplicación del postest, competencia sociolingüística	113
Tabla 22 Resultados de aplicación del postest, competencia lingüística	114
Tabla 23 Resultados de aplicación del postest, competencia lingüística	115
Tabla 24 Resultados de la aplicación de la prueba pretest vs. postest a los estudiantes	117
Tabla 25 Porcentaje de estudiantes por nivel según la escala de valoración institucional – pretest vs postest	118
Tabla 26 Resultados pretest vs postest – competencia pragmática	120
Tabla 27 Resultados pretest vs postest – competencia sociolingüística	121
Tabla 28 Resultados pretest vs postest – competencia lingüística.....	122
Figuras	
Figura 1 Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional.	86
Figura 2 Porcentaje de los niveles según la escala de valoración institucional – competencia pragmática - pretest.....	87
Figura 3 Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia pragmática - pretest	88
Figura 4 Porcentaje de los niveles según la escala de valoración institucional – competencia sociolingüística - pretest.....	89
Figura 5 Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia sociolingüística - pretest	90
Figura 6 Porcentaje de los niveles según la escala de valoración institucional – competencia lingüística - pretest	91
Figura 7 Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia lingüística - pretest	92
Figura 8 Actividad de comprensión lectora.....	100
Figura 9 Actividad de rellenar huecos	100
Figura 10 Actividad de emparejamiento	101

COMPENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS	14
Figura 11 Actividad de ordenamiento de palabras en una frase	101
Figura 12 Actividad de emparejamiento	102
Figura 13 Actividad de emparejamiento	102
Figura 14 Actividad de selección de la palabra correcta en una frase	103
Figura 15 Actividad de ordenamiento de frases	103
Figura 16 Actividad de emparejamiento	104
Figura 17 Actividad de emparejamiento varios a uno	104
Figura 18 Actividad de emparejamiento varios a uno	105
Figura 19 Actividad de seleccionar las palabras correctas.....	105
Figura 20 Actividad de comprensión lectora.....	106
Figura 21 Estudiantes realizando las actividades interactivas (1)	106
Figura 22 Estudiantes realizando las actividades interactivas (2)	107
Figura 23 Estudiantes realizando las actividades interactivas (3)	107
Figura 24 Estudiantes realizando las actividades interactivas (4)	108
Figura 25 Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional. .	110
Figura 26 Porcentaje de cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia pragmática - postest	111
Figura 27 Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia pragmática - postest.....	112
Figura 28 Porcentaje de cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia sociolingüística - postest	113
Figura 29 Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia sociolingüística - postest.....	114
Figura 30 Porcentaje de cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia lingüística - postest.....	115

Figura 31 Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia lingüística - posttest.....	116
Figura 32 Comparación pretest vs. posttest - competencias pragmática, sociolingüística y lingüística	117
Figura 33 Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional – pretest vs posttest	119
Figura 34 Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia pragmática – pretest vs posttest.....	120
Figura 35 Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia sociolingüística – pretest vs posttest.....	121
Figura 36 Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia lingüística – pretest vs posttest.....	122

Introducción

El idioma inglés hoy en día es considerado el idioma universal, desde hace algunos años es de obligación que este se imparta en las diferentes instituciones educativas del país, con el objetivo de lograr una “Colombia Bilingüe” para el año 2025, es por eso que el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional – MEN - desea que los niños, niñas y jóvenes de Colombia vayan aumentando su nivel de manejo de este idioma desde la educación básica, diseñando para ello algunos programas que logren estos objetivos. Las secretarías de educación certificadas apoyan al MEN en la consecución de este objetivo diseñando también programas que sean implementados en las escuelas, tal como lo ha venido haciendo la secretaria de educación en el municipio de Soledad.

Dentro de este orden de ideas, desde la Institución Educativa Villa Estadio, y con el deseo de aportar al logro de este objetivo nacional, se pretende desde la investigación cuantitativa aportar al mejoramiento de las competencias de comprensión lectora en textos en inglés de corta extensión en los estudiantes de grado noveno, en los cuales se ha evidenciado dificultades a la hora de abordar este tipo de lecturas, de analizarlas y comprenderlas. Esto se ve evidenciado desde la prueba diagnóstica llevada a cabo en la Institución Educativa por cada docente al principio de año, que para el caso del inglés la prueba realizada hace énfasis específicamente en la comprensión de textos e identificación del vocabulario dominado por los estudiantes.

En atención a lo expuesto anteriormente, para ayudar a desarrollar la competencia de comprensión lectora en el idioma inglés, se utiliza como herramienta metodológica las herramientas de autor interactivas de autor Jclic, Hot Potatoes y las actividades interactivas propuestas por el libro virtual, English please! 1 Fast Track Edition: Interactive Book - Grado 9°.

Cabe considerar que esta investigación que es de corte cuantitativo se llevará a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa Villa Estadio, ubicada en el municipio de Soledad, Atlántico, en el barrio Villa Estadio. Se escogió el grado 9°, debido a que es un grado que presenta dificultades a la hora de identificar el vocabulario en textos escritos en inglés para su posterior comprensión, y por razones de practicidad.

Por último, el compendio de este trabajo comprende en el capítulo I, el planteamiento del problema, allí se realiza una descripción detallada de las circunstancias que motivaron la investigación, de la misma manera, la formulación del mismo, las preguntas de investigación, los objetivos que describen los propósitos a alcanzar y los argumentos lógico-rationales que la soportan; el capítulo II, allí se encuentran los antecedentes relacionados con esta investigación, la fundamentación teórica, conceptual y legal del proceso investigativo realizado, dándole primacía a teorías relacionadas con las variables de investigación, herramientas interactivas (como el componente TIC) y la comprensión lectora en el idioma inglés, además, se halla en este capítulo la operacionalización de las variables; el capítulo III, en donde se describe el diseño metodológico empleado, el paradigma, enfoque, tipo de diseño, los métodos, procedimientos y técnicas de recolección de la información, y; el capítulo IV, donde se encuentran los análisis e interpretación de resultados de las técnicas de recolección de la información aplicadas a los estudiantes de grado 9°.

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

El idioma inglés en este mundo globalizado es considerado el lenguaje universal, cada vez más las personas se comunican en esta lengua. Muchos países por el crecimiento de este idioma se encuentran modificando sus políticas educativas para poder enseñarlo desde los primeros niveles de la educación (Paz, 2014). Una de las formas en que los países de no habla inglesa están abriendo espacios para el aprendizaje del idioma inglés, es por medio de la intervención y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC -, las cuales además han aportado a esa globalización de este idioma, haciendo necesario que cada ser humano lo domine, ya sea como un lenguaje nativo o como una segunda lengua.

En este mismo sentido, las TIC tienen un rol importante a nivel mundial, sobre todo en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, más del 40% de la población mundial tiene acceso a Internet, sumándose nuevos usuarios cada día; en 7 de cada 10 hogares, que son el 20% más pobre, hay un teléfono celular (Martínez y Porcelli, 2017), esto nos muestra que las TIC les está brindando la oportunidad a las personas que teniendo acceso a Internet puedan buscar nuevas formas de educarse, de cualificarse y capacitarse, con el objeto de ser más competentes según las exigencias del siglo XXI, entre esto el aprendizaje del idioma inglés usando páginas de internet especializadas, cursos virtuales y/o videos.

Las dificultades de aprendizaje del idioma inglés, parecen ser las mismas en los países de habla hispana, Viedma (2017) desde España, cofundadora de Lingokids (app enfocada en enseñar por medio de la interacción y juegos el idioma inglés a niños de 2 a 8 años), indica que lo primero a tener en cuenta es que el aprendizaje de un nuevo idioma es un proceso lento, largo, de mucha práctica y sobre todo dedicación, además, muestra algunas dificultades en el

aprendizaje del inglés como segunda lengua, entre ellos, poca dedicación en la enseñanza, en especial referido a tiempo de calidad; clases monótonas y poco interactivas; miedo natural a que se burlen al momento de hablar; falta de constancia y motivación; no tener en el entorno gente de habla inglesa para practicar; entre otras.

A nivel nacional, Díaz Mejía (2014), muestra que las dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua, en especial el inglés, radica en la motivación y actitud frente al aprendizaje de las lenguas; la ansiedad que se produce frente a la clase de inglés y el uso de esta lengua; y la diversidad de estilos en la recepción y análisis de la información y estrategias para estudiar una lengua diferente a la materna; además, Díaz Mejía (2014), hablan de factores externos que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua, como los son la situación socio-económica y cultural, los colegios en donde se han estudiado, el nivel de estudio familiar, la exposición a la lengua, entre otros.

Por otro lado, no podemos desconocer la triste realidad que se viene presentando desde hace mucho tiempo en América latina y la región caribe sobre el bajo nivel de lectura en la lengua materna, (español), lo cual repercute de forma drástica y directa en el proceso de comprensión lectora en una segunda lengua. La revista Semana (2017), informó que los estudiantes culminan los estudios de secundaria sin un buen nivel de lectura en su lengua materna, este fenómeno afecta a la mayoría de países de américa latina y la región caribe. Según la UNESCO más de la mitad de los niños y adolescentes escolarizados de América Latina no posee competencias básicas de comprensión lectora, es decir, no alcanzan los niveles de suficiencia requerida en la capacidad lectora cuando finalizan la secundaria. Lo que significa que, si este problema se evidencia en esta escala la lengua materna, que se puede esperar en una segunda lengua, sin duda es una situación que se agudiza aún más.

Por eso, es necesario el desarrollo de competencias en el idioma inglés en la formación básica (primaria, secundaria y media), para ello se necesita una orientación pedagógica rigurosa en este idioma desde el mismo preescolar; sin embargo, en la educación pública se encuentra que las instituciones ofrecen en sus horarios muy pocas horas de clase para el desarrollo de procesos en lengua extranjera, es el caso de la Institución Educativa Villa Estadio, que para el año 2019 las horas de clase son de 50 minutos, en primaria únicamente se enseña una (1) hora de inglés a la semana, y en secundaria y media solo tres (3) horas de clase para esta área. Teniendo en cuenta esto, con esa media de horas semanales recibidas de clase de una segunda lengua, no es factible que los estudiantes alcancen los niveles de dominio que determina el Marco Común Europeo en cada una de las habilidades de comunicación propuestas por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, las cuales son el *reading*, *writing*, *speaking*, *listening* y el *monólogo*, este último propuesto en estos estándares.

En resumidas cuentas, el tiempo de trabajo a la semana en el idioma inglés en la institución no es el suficiente para el desarrollo de las habilidades comunicativas antes mencionadas, lo que redundaría en que los estudiantes pasan al siguiente grado con deficiencias, por tanto, gran parte de las primeras semanas de clases son enfocadas a intentar reforzar las falencias en el desarrollo de estas habilidades comunicativas, convirtiendo esto en un bucle cíclico que va retrasando el proceso año a año; entonces, no se consiguen los niveles ni el desarrollo de habilidades propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.

Sumado a lo anterior, es de suma importancia considerar que el ICFES en la prueba de Estado Saber 11°, evalúa en el área de idioma extranjero: inglés, las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, que se traducen desde el *reading* en la aprehensión de vocabulario

y su aplicación en la comprensión lectora; teniendo en cuenta esto, se ha evidenciado que los estudiantes de secundaria y media de la Institución Educativa Villa Estadio presentan dificultades precisamente en estas dos competencias. Entre los años 2007 al 2013, en esta prueba en el área de inglés el promedio del puntaje estuvo por debajo de 50 puntos, ya en los años 2014 al 2018 estos estuvieron por encima de 50 (ver tabla 1), sin embargo, a pesar de estar por encima de la media nacional, no es el resultado esperado para lograr el nivel pre intermedio 2 (B1.3) propuesto por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés.

Tabla 1

Puntajes Prueba De Estado Saber 11° - Área Idioma Extranjero – Inglés

Puntajes prueba de estado saber 11° - área idioma extranjero - inglés								
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
43,92	44,12	47,12	43,34	52,00	51,00	54,00	57,80	58,72

Puntajes en las pruebas Saber 11° en el área de Idioma Extranjero Inglés, de los estudiantes de grado 11° en la Institución Educativa Villa Estadio, desde el año 2007 al 2016.

Es por ello, que aunque el ICFES evalúa el área de idioma extranjero - inglés, sólo en grado 11°, en ellas se ve el resultado de todo el proceso desde preescolar hasta la media; por tanto, en aras de delimitar la investigación, se ha escogido realizar esta en 9° grado, este grupo está conformado por 32 estudiantes, se espera desde dicho grado, usando como estrategia metodológica herramientas interactivas como Jclíc, Hot Potatoes y/o las actividades interactivas propuestas para grado noveno desde el gobierno en la cartilla virtual English, please! 1 Fast Track Edition: Interactive Book - Grado 9°, y todo lo que su uso permite, empezar a mejorar la orientación de procesos en esta área, para que su impacto se vea a mediano plazo en el desarrollo de la comprensión lectora de textos en inglés, y así mejorar la habilidad de *reading*, lo cual se espera se vea reflejado en las pruebas saber en algunos años.

Teniendo en cuenta lo anterior, según los niveles para cada grado propuestos en el Marco Común Europeo, los grados novenos en Colombia deberían estar en el nivel B1.1., es decir, deberían terminar dicho año escolar con 1/3 del nivel B1 alcanzado. En relación a este grado en especial, los estudiantes presentan un nivel bajo en la competencia de comprensión lectora, reflejando un nivel A1, esto se deduce no solo en la percepción del docente, sino en los resultados arrojados en una prueba diagnóstica en el área de inglés a principios del año 2019, la cual está contemplada en los procesos educativos de la institución; esta fue enfocada hacia el nivel de vocabulario para este grado, aplicando la habilidad comunicativa *reading*.

1.2. Formulación del Problema

A continuación, se presenta la pregunta objeto de estudio de esta investigación:

¿Cómo desarrollar la comprensión lectora de textos en inglés mediadas por herramientas interactivas en estudiantes de la básica secundaria?

De igual forma, se formulan las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes del grado 9º en la Institución Educativa Villa Estadio?
2. ¿Qué estrategias mediadas por herramientas interactivas se deben utilizar para desarrollar el nivel de comprensión lectora de textos en el idioma inglés en los estudiantes de grado 9º de la Institución Educativa Villa Estadio?
3. ¿Cómo implementar herramientas interactivas como medio pedagógico para desarrollar la comprensión lectora en inglés?
4. ¿Cuáles son los efectos del uso de herramientas interactivas en el desarrollo de competencias de comprensión lectora en el idioma inglés?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General.

Desarrollar la comprensión lectora de textos en inglés mediante el uso herramientas interactivas en estudiantes de la básica secundaria.

1.3.2. Objetivos Específicos.

1. Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora en el idioma inglés en los estudiantes del grado 9º en la Institución Educativa Villa Estadio.
2. Formular estrategias con el uso de herramientas interactivas para el desarrollo del nivel de comprensión lectora de textos en el idioma inglés en los estudiantes de grado noveno.
3. Implementar estrategias con el uso de herramientas interactivas para el desarrollo del nivel de comprensión lectora de textos en el idioma inglés en los estudiantes de grado noveno de la IE Villa Estadio.
4. Determinar el efecto de las herramientas interactivas en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en inglés.

1.4. Justificación

Este proyecto de investigación el cual pretende mejorar los procesos de comprensión lectora en textos de corta extensión en el idioma inglés, por mediación de herramientas interactivas, es relevante y pertinente desde lo social, ya que se hace necesario formar ciudadanos competentes que estén a la vanguardia de las exigencias de un mundo globalizado, como tener competencias digitales y el dominio de una segunda lengua. A nivel Colombia, el gobierno nacional ha diseñado unas líneas estratégicas que obedecen a la política educativa del Ministerio de Educación Nacional llamada “Colombia, la mejor educada en el 2025”, en donde “el programa Colombia bilingüe 2014 – 2018 se ha estructurado con el propósito de fortalecer el aprendizaje

del inglés en la educación básica y media” (Ministerio de Educación Nacional, 2015); este programa quiso lograr “la meta de subir para el año 2018 el nivel Pre Intermedio B1 del 2% al 8% y del 7% al 35% de los estudiantes de grado 11° en nivel Básico A2” (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Por consiguiente, para lograr estos objetivos que desean hacer de “Colombia, la mejor educada en el 2025”, el Ministerio de Educación Nacional se ha apoyado en planes ya existentes como son los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, del Ministerio de Educación Nacional (2006), que proponen para cada grado de la educación básica y media, y para la educación superior unos niveles de manejo del idioma inglés según el Marco Común Europeo. En la tabla No. 2 se observa estos niveles para cada grado en relación con las horas trabajadas a la semana y las recomendadas. Esta investigación desde el punto de vista pedagógico, aporta al desarrollo de la competencia de comprensión lectora de textos de corta extensión, apuntando a que los estudiantes suban el nivel en este idioma de acuerdo al Marco Común Europeo.

Tabla 2.

Niveles para cada grado según el Marco Común Europeo

Grado	Nivel	Horas asignadas vs. Horas recomendadas para el aprendizaje del inglés			
		Número de horas a la semana	Recomendadas	Acumulado	
6°	A1	3 horas por 36 semanas	90		108
7°	A2.1	3 horas por 36 semanas	200	108	216
8°	A2.2	3 horas por 36 semanas		108	
9°	B1.1	3 horas por 36 semanas		108	
10°	B1.2	3 horas por 36 semanas	375	108	324
11°	B1.3	3 horas por 36 semanas		108	

Niveles de dominio del idioma inglés según el Marco Común Europeo frente a intensidad horaria asignada y recomendada. Fuente: Ministerio de Educación Nacional

Sumado a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional con el objeto de hacerse participe en la consecución de la meta de establecer la calidad y la equidad en el contexto educativo a través de programas como “Colombia Bilingüe” para el año 2025 (Ministerio de Educación Nacional, 2016a), ha diseñado desde el año 2016 los Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés, desde los grados 6° a 11°, como herramienta que ayude a los estudiantes a comunicarse en este idioma y así potencializar sus capacidades humanas y profesionales (Ministerio de Educación Nacional, 2016a). En consecuencia, para grado noveno propone en la competencia de comprensión lectora (*reading*) el reconocer relaciones de causa y efecto en lecturas cortas acerca de temas específicos, para ello tiene en cuenta el vocabulario, los conectores y los conocimientos previos (Ministerio de Educación Nacional, 2016a).

Por esto, a nivel municipal uno de los objetivos del Plan de Desarrollo de Soledad 2016 – 2019 en el campo de la educación es el de promover el uso del inglés como elemento cultural, de desarrollo y de competitividad en el mundo globalizado, y promover el uso de medios tecnológicos, de información y comunicación en las instituciones educativas para mejorar la calidad educativa (Alcaldía de Soledad, 2016). Teniendo en cuenta estos objetivos, encontramos que el municipio de Soledad tiene como prioridad en educación mejorar la calidad educativa haciendo uso de las TIC y apuntando a un aumento del nivel del idioma inglés. Para ello la Secretaria de Educación de Soledad ha diseñado en el año 2017 el programa “Soledad Bilingüe”, en donde realizó una prueba diagnóstica a 4000 estudiantes de grado décimo, que suman la totalidad de alumnos en este grado en las 30 instituciones educativas públicas del municipio. Sumado a esto, en dicho año la Alcaldía de Soledad realizó una capacitación a 90 docentes del área de inglés para que suban su nivel de manejo de este idioma según el Marco Común Europeo.

Ahora bien, desde el punto de vista legal en Colombia el gobierno nacional creó la Ley de TIC (Ley 1341 de 2009), en esta se reglamenta el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, teniendo como función incrementar y facilitar el acceso de todos los habitantes del territorio nacional a las TIC y a sus beneficios, como el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura y; acceso a programas en donde las poblaciones de estratos menos favorecidos y la población rural ingresen a Internet para comunicarse y tener una educación integral (Congreso de la República de Colombia, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, es de suma importancia la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y así lograr aprendizajes significativos, es por eso de lo pertinente de utilizar una herramienta TIC, en este caso las bondades de las herramientas interactivas, para mejorar los procesos de comprensión lectora en textos de corta extensión. Se puede aportar desde esta investigación a la ciencia desde lo teórico, nuevas formas de usar estos tipos de herramientas para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje en el idioma inglés, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo humano de los estudiantes, según su edad y grado; en especial se aportaría a la academia del municipio de Soledad, la cual, a nivel de las instituciones educativas oficiales del municipio, no presenta investigaciones de este tipo en el idioma inglés.

Por último, es conveniente indicar que esta investigación es viable debido a que no se necesitan más recursos que los estudiantes del mismo colegio en donde laboran los investigadores de este proyecto; los dos docentes conocen bien las dos áreas del conocimiento que se ven implicadas en este trabajo, uno de ellos es el docente del área de Tecnología e Informática de bachillerato, y el otro es el docente del área de Idioma Extranjero Inglés desde grado noveno hasta undécimo; la Institución Educativa Villa Estadio, lugar donde se realizará

esta investigación, cuenta con dos salas de informática cada una con acceso a Internet de 20 y 30 megabits por segundo, una de las salas cuenta con computadores de escritorio y la otra con computadores portátiles; el colegio cuenta actualmente con un aula de bilingüismo para el desarrollo de procesos de las clases de inglés, la cual cuenta con un computador portátil, un televisor Smart TV de 65 pulgadas, un teatro en casa, un DVD, y textos escolares (Way to go! – English please!) como recursos para que los docentes mejoren el acompañamiento en el aula, todo esto es dotación de la alcaldía de Soledad como parte del programa “Soledad Bilingüe”.

1.5. Delimitación

1.5.1. Delimitación Espacial.

La delimitación espacial que enmarca esta investigación consiente en concretar el lugar y las características de la población que fue identificada de manera deliberada, personificada en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Villa Estadio en Soledad, Atlántico.

1.5.2. Delimitación Temporal.

Esta investigación será desarrollada en el periodo comprendido entre julio a noviembre de 2019. Durante este tiempo se pudo definir los tiempos en que se ejecutará esta investigación, para lograr los objetivos planteados, proyectando su alcance dentro de los tiempos acordados por la Universidad de la Costa, la Maestría en Educación y la Alcaldía de Soledad.

1.5.3. Delimitación Temática.

La delimitación de la temática de esta investigación se encuentra explícita en la sublínea de investigación TIC, perteneciente a la Maestría e Educación de la Universidad de la Costa. Además, la temática se apoya en el cúmulo teórico e investigativo sobre la enseñanza del inglés, en especial de la comprensión lectora en este idioma, temáticas considerablemente investigadas, sobre todo su relación con las TIC, como medio motivador para desarrollar las competencias

comunicativas en este idioma. Sumado a lo anterior, la delimitación temática se precisa en función de la problemática estudiantil.

1.5.4. Alcances.

Los alcances de esta investigación se encuentran enmarcados en los objetivos planteados, ya que, se tiene la esperanza de que los resultados confirmen la función de las TIC en el desarrollo de las competencias de lectura de textos cortos en el idioma inglés, ayudando a adquirir más vocabulario para comprender dichos textos.

1.5.5. Hipótesis.

El uso de herramientas interactivas en estudiantes de la básica secundaria en la Institución Educativa Villa Estadio, desarrolla la comprensión lectora de textos en inglés.

2. Marco Referencial

2.1. Antecedentes

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC – se han convertido en una herramienta primordial de mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI, esto se evidencia al notar como la educación a nivel mundial ha estado integrando estas en las diferentes áreas del conocimiento, convirtiéndose así en una línea de investigación en la que diferentes pedagogos han decidido profundizar para describir que impactos producen las TIC en un aula de clase y proponer nuevas estrategias de integración de estas con la educación.

De allí pues, el área de idioma extranjero inglés no se ha quedado atrás, hay diferentes investigaciones a nivel mundial, nacional y regional, en las que se ha utilizado las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta lengua a personas de habla hispana. Se ha utilizado aulas virtuales, Recursos Educativos Abiertos (REA), Webquest, blogs, moocs, aulas invertidas, herramientas interactivas, entre otros, mostrando diferentes resultados, casi todos con impacto positivo.

A continuación, se muestran diferentes investigaciones en las que se ha utilizado las TIC como medio para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. Aunque no todas estas investigaciones usan como recurso TIC las herramientas interactivas como Jclíc, Hot Potatoes, mucho menos las actividades interactivas propuestas por un texto virtual determinado, dan luces del gran impacto que tiene en los estudiantes de una nueva lengua el uso de diferentes recursos TIC. Se referencian en primer lugar investigaciones de carácter internacional, después nacional y por último regional.

2.1.1. Antecedentes Internacionales.

A nivel internacional se analizaron los trabajos de Chicaiza-Pinduisaca (2018), Laura-De La Cruz (2018), Córdova-Vera (2017), Flores-Chamba (2017), Martínez-Olvera y Esquivel-Gámez (2017), Sanmartín (2017), Vásquez-Sanez (2017), Argüelles (2016), Toscano (2015) y Gutiérrez, Gómez, y García (2013).

En primer lugar, Chicaiza-Pinduisaca (2018), realizó la investigación para optar al título de Magister para la Gestión y Práctica Docente, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Esta investigación que lleva por nombre “diseño de una propuesta didáctica mediante la elaboración de herramientas tecnológicas Educaplay y Jcllic para refuerzo académico en la asignatura inglés aplicado en los estudiantes de octavo grado de educación básica”, tiene por objetivo reforzar el proceso académico en el idioma inglés de los estudiantes de octavo grado de la educación general básica del Ecuador.

Para llevar a cabo este proceso, la investigadora propuso realizar mediación pedagógica por medio de herramientas interactivas, en este caso Educaplay y Jcllic. Como resultado se concluye que se deben diseñar nuevos recursos didácticos para mejorar el rendimiento académico en el idioma inglés, para ello se debe utilizar la herramienta tecnológica adecuada, y así motivar a los estudiantes hacia un autoaprendizaje, tanto fuera como dentro del aula de clases. Esta investigación aporta a esta ya que se hace uso de mediación pedagógica con herramientas interactivas como Jcllic, para mejorar el rendimiento académico en el estudio de la lengua inglesa.

En segundo lugar, Laura-De La Cruz (2018), realizó una investigación para optar al grado de Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la Universidad Privada de Tacna en

Perú. Esta investigación lleva por nombre “Uso del software Jclic y la comprensión de textos del área de inglés en las estudiantes del cuarto grado de nivel secundario de la I.E.P Santa Ana Tacna, 2017”, tiene como objetivo en un grado determinado determinar el nivel de comprensión lectora en pasado simple, para ello se usó como medio pedagógico TIC la herramienta Jclic. En los resultados se determinó que el 89% de los estudiantes alcanzaron un nivel destacado, siendo esta una herramienta que afectó positivamente el aprendizaje del idioma inglés en la competencia de comprensión de textos. Este proyecto se asemeja al desarrollado en este documento en que se utilizan dos variables parecidas, la comprensión de textos en el idioma inglés y la intervención pedagógica de una herramienta interactiva, en el caso del trabajo de Laura-De La Cruz (2018), es la herramienta Jclic. Da luces a esta investigación respecto a las actividades que se pueden realizar con herramientas interactivas en la comprensión lectora de una segunda lengua.

En tercer lugar, Córdova-Vera (2017), presentó su tesis de grado para optar título de Magíster en Lingüística y Didáctica de la Enseñanza de Idiomas Extranjeros, de la Universidad Central del Ecuador. Su investigación lleva por nombre “el uso de la herramienta interactiva Hot Potatoes en la comprensión lectora del idioma inglés en los estudiantes de segundo nivel del instituto de idiomas de la ESPE”. Este trabajo de investigación tiene por objetivo determinar si el programa Hot Potatoes mejora la comprensión lectora en el área de inglés en los estudiantes del nivel A1 en dicho instituto. Esta investigación se asemeja a esta en el uso de dos variables, comprensión lectora y el uso de una herramienta interactiva, para el caso de la investigación de Córdova fue Hot Potatoes. En los resultados se puede apreciar que esta herramienta si ayudó a mejorar la comprensión lectora en el idioma inglés. La autora dejó como propuesta un manual de uso del programa y unos 18 planes de clase para desarrollar la comprensión lectora.

En cuarto lugar, Flores-Chamba (2017), realizó su trabajo de grado de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Inglés, de la Universidad Central del Ecuador. Su proyecto de investigación llamado “Plataforma JClic en el desarrollo de la destreza escrita del idioma inglés”, tiene por objetivo determinar la importancia del uso de la plataforma JClic en el desarrollo de la destreza escrita del idioma inglés. En los resultados se concluye que la herramienta interactiva Jclic, o plataforma, como lo menciona la autora, presenta algunas ventajas que despertarían el interés en los estudiantes para estudiar este idioma, pero a pesar de eso, los docentes del instituto en donde se llevó a cabo la investigación hacen poco uso de las herramientas informáticas, desaprovechando los beneficios de este programa. Esta investigación usa como una de sus variables el uso de Jclic como herramienta mediadora del proceso de aprendizaje del idioma inglés, aunque en este caso se usó el software para desarrollar la competencia escrita, sin embargo, da luces a la presente investigación, en cuanto da ideas de las actividades que se pueden desarrollar en el desarrollo de la comprensión lectora.

En quinto lugar, Martínez-Olvera y Esquivel-Gámez (2017), publicaron un artículo científico producto de una investigación, llamado “Estrategias de lectura comprensiva del inglés para bachilleres, apoyadas en materiales multimedia”, para la revista “Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa”, de la Universidad Veracruzana en México. Esta investigación tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora en inglés después de la aplicación de materiales multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua. En los resultados se refleja la correlación entre la comprensión de lectura lograda y la interacción con el material multimedia. Como plus, esta investigación muestra datos de la velocidad lectora y la comprensión de lectura. Al igual que este proyecto de investigación, se usa una herramienta TIC como mediadora para mejorar la comprensión lectora.

En sexto lugar, Sanmartín (2017), presentó el proyecto de investigación “El software eXelearning, en el desarrollo de la gramática del idioma Inglés a los estudiantes de los terceros B.G.U en La Unidad Educativa Cinco de Junio”, previo a optar por el título profesional de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Inglés, en la Universidad Central del Ecuador. Este trabajo se centró en la aplicación de un software específico (eXelearning) en el desarrollo de la gramática sintáctica del idioma inglés en estudiantes de grado tercero de bachillerato (contexto educativo ecuatoriano). Como conclusiones se determinó que los estudiantes no poseen fuertes competencias digitales, poseen deficientes uso de los recursos digitales con el diseño instruccional ADDIE, realizando con poco éxito actividades de llenar espacios, verdadero y falso, entre otras, siguiendo con los problemas planteados de la gramática en el idioma inglés. A pesar de lo anterior, es significativo para la investigación desarrollada en este documento, la implementación de recursos interactivos para desarrollar las competencias en el desarrollo de la gramática del idioma inglés.

En séptimo lugar, Vásquez-Sanez (2017), efectuó una investigación para optar al título de Magíster en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este trabajo investigativo lleva por nombre “Uso del Hot Potatoes y la comprensión lectora en una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2016”, presenta como propósito explicar cómo mejora el aprendizaje de la comprensión lectora con la mediación de la herramienta Hot Potatoes. Se demuestra en los resultados que el software Hot Potatoes mejoró el proceso de comprensión lectora y presentó resultados con satisfacción alta por parte de los estudiantes del uso de esta herramienta interactiva. Aunque esta tesis es enfocada al idioma español, el autor recomienda hacer uso de la herramienta en el aprendizaje del idioma inglés, creyendo que dará buenos resultados. Según las

recomendaciones da una motivación a esta investigación, asegurando que los resultados esperados en desarrollar la comprensión lectora en idioma inglés serán positivos.

En octavo lugar, Argüelles (2016) en su proyecto de investigación que lleva por nombre “Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en educación media superior”, previo a optar por el título de maestría en investigación educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, realizó un estudio enfocado en la incorporación de herramientas TIC por parte de los profesores en la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Media Superior. Esta investigación se centró en describir el uso que hacen los docentes de inglés de algunos recursos TIC y la motivación en el aprendizaje del inglés de los estudiantes en el uso de TIC en las aulas especializadas para el aprendizaje de este idioma. Como resultado se halló que gran parte de los docentes tienen un uso razonable de recursos TIC, otros tienen formación especializada en el uso de estas herramientas. A pesar de lo anterior, se encontró que los docentes no aplican las TIC de manera novedosa e innovadora, que las aulas no están dotadas con tecnología suficiente y que los estudiantes aumentaron su motivación por el aprendizaje del inglés, sin embargo, los resultados no son los mejores por la falta de tecnologías suficientes en el aula. Aunque esta investigación no está enfocada en los docentes, si invita la reflexión para que los docentes del área de inglés en la institución apliquen más herramientas TIC en la enseñanza de este idioma extranjero.

En noveno lugar, Toscano (2015), en su tesis “Diseño de un modelo didáctico web para la enseñanza interactiva de inglés a nivel básico”, previa a optar por el título de Maestría en Tecnologías para la Gestión y Práctica docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, quiso integrar, contribuir e incentivar el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés mediante la integración de tecnología, por medio del diseño de un modelo didáctico web para

enseñanza interactiva del inglés a nivel básico. En los resultados de este estudio la autora determinó que los entornos web son de fácil uso para las personas que hicieron parte del estudio, haciendo que la gramática, redacción, escritura y escucha sean captadas de mejor manera, entonces, ayudó a reforzar las destrezas del idioma inglés. Esta investigación aporta a la nuestra en que reafirma que los recursos TIC si ayudan a reforzar las competencias para aprender el idioma inglés.

Y por último, Gutiérrez, Gómez, y García (2013) presentaron el artículo científico “Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario inglés en preescolar”, en la revista Didáctica, Innovación y Multimedia, en el que expusieron un proceso de investigación sobre el uso de recursos multimedia como mediadores del aprendizaje del vocabulario del idioma inglés, comparando su eficacia en relación con el método de instrucción de flashcards, y la incidencia de factores que inciden en la adquisición del vocabulario en este idioma. En conclusión, los autores indicaron que el principal hallazgo fue la comprobada eficacia de la tecnología como recurso eficaz en el aprendizaje del vocabulario inglés en preescolar, mejorando la capacidad receptiva y el reconocimiento de una palabra de manera auditiva y; también, indicaron que los recursos multimedia son más efectivos que el método flashcard. Este trabajo da luces a esta investigación respecto a que el uso de recursos TIC son más provechoso que recursos no informáticos para el aprendizaje de una segunda lengua.

Para finalizar, se deduce que las anteriores investigaciones tienen mucho que aportar a esta investigación, ya que la función principal es mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, por medio de algún recurso TIC, en especial herramientas interactivas. Los recursos más utilizados fueron los programas Hot Potatoes y Jcllic, herramientas interactivas que

permiten diseñar actividades en la que los estudiantes con un mayor interés desarrollan sus actividades. Estas dos herramientas serán utilizadas en esta investigación.

2.1.2. Antecedentes nacionales.

A nivel nacional se analizaron los trabajos de Ospina Buitrago (2019), Acosta Trejo y Vizcaino Howard (2018), Bacca-Bonilla (2018), Cano-Rodriguez y Soto-Torres (2018), Díaz, Guiacometto, y Cruz (2018), Gómez-Poveda y Mateus-Hernández (2016), Ortega (2016), Acevedo y Bustamante (2015), Gómez (2014) y Rangel-Palencia (2014).

En primer lugar, Ospina Buitrago (2019), realizó la tesis “Fortalecimiento del inglés como lengua extranjera apelando a las TIC” para optar al grado de Maestría en Proyectos Educativos Mediados por TIC de la Universidad de la Sabana en Chía, Cundinamarca. Esta investigación presentó como objetivo determinar el impacto de las herramientas TIC Duolingo y Pinterest, para fortalecer los procesos de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la secundaria y la media. En los resultados el investigador indica que, el uso de estas herramientas permitió avances significativos en el aprendizaje del inglés en los estudiantes, viéndose reflejado en una mayor motivación y autonomía; además, resultó ser una solución pedagógica frente a la poca intensidad horaria de la asignatura. Esta investigación aporta a la descrita en este documento en cuanto utiliza herramientas interactivas para fortalecer el aprendizaje del idioma inglés, asemejándose a las variables trabajadas en esta tesis; sumado a lo anterior, presenta como dificultad la poca intensidad horaria de la asignatura.

En segundo lugar, Acosta Trejo y Vizcaino Howard (2018), desarrollaron la tesis de investigación para optar al título de Maestría en Educación en la Corporación Universitaria de la Costa CUC llamada, “Herramientas de autor y su aporte a la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés”; aunque la universidad queda en Barranquilla, el proyecto

fue desarrollado en San Andrés Islas, por esta razón se enmarca dentro los antecedentes nacionales. Este trabajo presentó como propósito analizar el aporte dado por las herramientas de autor en la práctica pedagógica de los docentes en matemáticas e inglés. Como resultado se encuentra que la mediación de estas herramientas aumentó la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de los docentes como de los estudiantes; además, la aplicación de estas herramientas TIC fortaleció la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes. Este trabajo aporta a la presente investigación en cuanto se realizó el uso de herramientas de autor como mediación pedagógica en el aprendizaje del idioma inglés.

En tercer lugar, Bacca-Bonilla (2018), escribió un artículo científico llamado “Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TIC”, para la Universidad de la Sabana. Presenta como propósito realizar una reflexión pedagógica después de un análisis documental sobre la contribución de diferentes investigaciones que muestran la importancia del uso de ambientes de aprendizaje TIC, en la comprensión lectora del idioma inglés a nivel nacional. En los resultados se concluye que la mediación de las TIC en el aula de clases sitúa en evidencia a los conocimientos previos, las estrategias de aprendizaje, la función práctica de la lengua en entornos reales y la construcción de conocimientos. Esta investigación da ideas a esta de como las TIC aportan a mejorar la comprensión lectora, basado en diferentes investigaciones, ya que, fue una investigación de carácter documental.

En cuarto lugar, Cano-Rodriguez y Soto-Torres (2018), desarrollaron la investigación “Práctica pedagógica mediada por TIC para mejorar el proceso lector en inglés en los estudiantes del grado noveno de dos colegios públicos de Bogotá, Colombia”, para optar por el grado de Maestría en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana. Esta investigación presenta

como objetivo mejorar la habilidad de lectura en inglés a partir de mediaciones de las TIC en la práctica pedagógica. Como resultado principal se pudo evidenciar que una práctica pedagógica mediada por TIC sí ayudó a mejorar la habilidad lectora en el idioma inglés ya que, permitió reforzar el trabajo autónomo en el estudiante, y esto porque el ambiente de aprendizaje involucró escenarios reales desde lo social. Al igual que este trabajo investigativo, se realizó uso de las TIC para mejorar la habilidad lectora, asemejándose a las variables.

En quinto lugar, Díaz, Guiacometto, y Cruz (2018), quienes escribieron el artículo científico “Uso de las herramientas tecnológicas para la enseñanza de la lengua extranjera”, para la Revista Cultura, Educación y Sociedad de la Corporación Universitaria de la Costa CUC. Este artículo refleja los resultados de una investigación que fue trabajo de grado para la Maestría en Educación (modalidad virtual) de la CUC. Como objetivo se buscó evidenciar como a través de herramientas tecnológicas se fortalece el proceso de enseñanza del idioma inglés en los estudiantes. En los resultados los investigadores infieren que los estudiantes encuestados conocen diferentes herramientas tecnológicas digitales, que las manejan constantemente; entre esas herramientas conocen algunas que ayudan a generar nuevos aprendizajes, sobre todo el de una lengua extranjera, como el idioma inglés. Este trabajo aporta a esta investigación en cuanto propone realizar una encuesta de conocimiento de herramientas tecnológicas digitales y del uso del Internet.

En sexto lugar, Gómez-Poveda y Mateus-Hernández (2016), trabajaron el proyecto de investigación para optar por el título de Maestría en Proyectos Educativos Mediados por TIC de la Universidad de la Sabana llamado, “Aprendizaje para la comprensión mediada por TIC: Una apuesta pedagógica disruptiva para el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés para algunos colegios públicos de la secretaría de educación de Bogotá”. Como objetivo se

propone en esta investigación “establecer el aporte de las estrategias didácticas del aprendizaje para la comprensión mediadas por TIC para el aprendizaje de las competencias comunicativas del inglés”. Como resultado se pudo establecer que las competencias comunicativas en el idioma inglés mejoraron tras la implementación de elementos tecnológicos en el aula. Esta investigación aporta a la desarrollada en este trabajo en cuanto se implementan herramientas TIC, pero en caso de Gómez-Poveda y Mateus-Hernández (2016), la variable dependiente es en general las competencias comunicativas, no solo la comprensión lectora.

En séptimo lugar, Ortega (2016), en su tesis de grado “Las TIC para mejorar la lectura y el vocabulario en inglés en el Colegio República de México I.E.D”, como requisito para optar al Título de Magíster en Proyectos Educativos Mediados por TIC de la Universidad de la Sabana en Chía, Cundinamarca, plantea la implementación de las TIC, para mejorar los desempeños de lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés, de los estudiantes de grado quinto de primaria del Colegio República de México I.E.D. Ortega (2016), concluye que el diseño e implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, contribuyó en el mejoramiento de la lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés en los estudiantes de quinto grado del Colegio República de México I.E.D, porque a través de las actividades de aprendizaje enfocadas y diseñadas a partir de las dimensiones del ser humano, los estudiantes permanecieron motivados, mejoraron sus desempeños iniciales en la lectura y en el aprendizaje del vocabulario en idioma inglés. Esta investigación muestra semejanza en las variables de investigación, en donde la variable independiente, las TIC, generaron un cambio en la dependiente, la comprensión lectora.

En octavo lugar, Acevedo y Bustamante (2015), en su Tesis de Maestría “Uso de las WebQuests para la Enseñanza del Inglés en Estudiantes de Secundaria”, para optar el Título de

Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, realizaron un estudio enfocado en determinar la influencia de la WebQuest en las habilidades comunicativas en inglés en los estudiantes de décimo grado del Colegio Gabriel Betancourt Mejía. Después de analizar los resultados de los datos recolectados, los investigadores concluyeron que las herramientas tecnológicas WebQuest, no fueron eficaces para mejorar la comprensión lectora, el vocabulario o la gramática, pero, si fueron muy útiles para mejorar la habilidad de escucha y, además, se obtuvo una percepción muy positiva por parte de los estudiantes. Al igual que esta investigación, intenta determinar si la mediación de una herramienta TIC es eficaz para mejorar la comprensión lectora.

En noveno lugar, Gómez (2014), presentó el proyecto de investigación previo a optar por el título de Magister en Educación, en la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana en la ciudad de Medellín, Colombia, que lleva por nombre “La implementación de herramientas web como estrategia para mejorar el proceso de los estudiantes en el desarrollo de su competencia oral en la lengua extranjera ingles en el 7° grado de la Institución Educativa Concejo de Medellín”. Este trabajo se centró en la implementación de herramientas web para el mejoramiento de las competencias comunicativas en el idioma inglés particularmente la oral, herramientas que, a su vez, ayudarán al docente a generar condiciones para que los estudiantes del grado 7° de la Institución educativa Concejo de Medellín, y así, se motivaran a participar más en las clases de inglés en forma oral. En los resultados se mostró que se había incrementado la motivación por parte de los estudiantes en el desarrollo de su expresión oral en inglés y en el aprendizaje de la lengua extranjera en general, lo cual significó un complemento importante en el proceso de activar su competencia oral, además, se logró fortalecer la competencia comunicativa oral en el idioma inglés mediante las diversas actividades

propuestas, pues se fomentó el aprendizaje colaborativo entre ellos. De la misma manera que esta investigación, usaron la implementación de herramientas para mejorar las competencias comunicativas.

Y por último, Rangel-Palencia (2014), quien escribió el artículo científico “Estrategias pedagógicas para el aprendizaje del inglés con el uso de la herramienta Rosseta Stone por parte de los estudiantes de grado octavo del Colegio León de Greiff”, para la Revista de Investigaciones de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. En este artículo se muestra a modo de reflexión los resultados de una investigación llevada a cabo en una institución educativa del Casanare, la cual tuvo por objetivo motivar y mejorar la competencia comunicativa en el idioma inglés usando como medio pedagógico la herramienta Rosseta Stone. En los resultados se puede evidenciar como se potencia el aprendizaje del idioma inglés con dicha esta herramienta y se formulan algunas estrategias pedagógicas para aprovechar el ciberespacio. Aporta a esta investigación en que desea mejorar la competencia comunicativa en el idioma inglés usando como medio pedagógico la herramienta Rosseta Stone, en el caso de esta investigación se usan otras herramientas interactivas y es exclusiva para la competencia en comprensión lectora.

Para finalizar, las investigaciones anteriormente mencionadas, dependiendo del tipo de investigación, usan entre sus variables o categorías, semejantes a las usadas en esta investigación, que a grandes rasgos son la competencia lectora en el idioma inglés y le implementación de una herramienta TIC; por tanto, muestran como la mediación de estas ayudan o no a mejorar las competencias comunicativas, para el caso de este trabajo investigativo, la competencia lectora.

2.1.3. Antecedentes regionales.

Se analizaron las tesis de maestría de Alvear y Llamas (2017) y Parra y Simancas (2015).

Primeramente, Alvear y Llamas (2017), en su tesis “Tareas Comunicativas mediadas por las TIC y su efecto en el Aprendizaje del Inglés en educación básica secundaria”, para optar al grado de Maestría en Educación de la CUC, presentaron como propósito “analizar los efectos de la implementación de tareas comunicativas mediadas por TIC como método enseñanza de idiomas basado en tareas”. En los resultados se evidencia que los estudiantes que no hicieron parte de la muestra, tuvieron menos avances en el aprendizaje del inglés que los que sí; a nivel individual, los progresos fueron diferentes en una o varias habilidades comunicativas; además, hubo una mayor apropiación de vocabulario. Aporta a esta investigación en que se hace uso de mediación de TIC como medio de enseñanza para mejorar las habilidades comunicativas en idioma inglés.

Por último, Parra y Simancas (2015), en su trabajo de investigación “Aprendizaje del inglés desde los estilos de aprendizaje mediado por recursos educativos abiertos”, presentado para optar el título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa, en Barranquilla, Colombia, propusieron fortalecer el aprendizaje del inglés desde los estilos de aprendizaje mediado por el uso de REA (Recursos Educativos Abiertos), en los estudiantes del Instituto de Lenguas Extranjeras (ILE) de la Universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla. Los resultados mostraron que los estudiantes tuvieron mayor motivación al utilizar los recursos adaptados a su estilo de aprendizaje al igual que consideraron que al usarlos de esta manera, se mejoraría su aprendizaje del idioma inglés. Esta investigación también apunta a mejorar por medio de recursos TIC el aprendizaje del idioma inglés.

Para finalizar, las investigaciones mencionadas en este apartado, dependiendo del tipo de investigación, usaron entre sus variables o categorías, semejantes a las usadas en el desarrollo de esta investigación, como las competencias comunicativas y la implementación de una

herramienta TIC; por tanto, muestran como la mediación de estas ayudan o no a mejorar las competencias comunicativas, para el caso de este trabajo investigativo, la competencia lectora.

2.2. Referentes Teóricos

2.2.1. Teoría para el aprendizaje de la era digital o conectivismo.

Es una teoría sobre el aprendizaje, sus principales exponentes son Stephen Downes y George Siemens. Siemens (2004), menciona que las tres grandes teorías de aprendizaje, conductismo, cognitivismo y constructivismo fueron desarrolladas en épocas en donde la tecnología no había impactado el aprendizaje. Contrario a lo anterior, la tecnología en las últimas décadas ha permeado la cultura, la sociedad, la forma de vivir y hasta la forma de aprender, por eso, en palabras de Siemens, “las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje, deben reflejar los ambientes sociales subyacentes” (Siemens, 2004). Es decir, las teorías de aprendizaje deben reacomodarse o a partir de ellas crearse nuevas, que expliquen los fenómenos de aprendizaje actuales.

El conectivismo nace como una teoría de aprendizaje que pretende explicar la forma de aprender en esta, la era digital, usando como hipótesis que hace 40 años el desarrollo de la información era lento, “la vida del conocimiento era medida en décadas” (Siemens, 2004). Ahora, según Siemens (2004), el conocimiento se mide por meses y años. El conocimiento antes se renovaba cada 10 años, ahora cada 18 meses, según la Sociedad Americana de Entrenamiento y Documentación.

En la actualidad, el aprendizaje ha tenido algunas tendencias, Siemens (2004), describe algunas, entre ellas indica que muchos aprendices, como él les llama, se desempeñarán en diferentes áreas, y seguramente sin relación entre sí; la educación formal ya no es el único medio de formación, la educación informal se ha vuelto muy significativa, y se da por medio de

comunidades de práctica, redes personales, y en la realización de tareas laborales; el aprendizaje es continuo, dura para siempre, y ya no está separado de las actividades laborales, es más, llegan a ser lo mismo; la tecnología está alterando la forma de pensar; los procesos manejados antes por las teorías del aprendizaje, en especial el procesamiento cognitivo de la información, son ahora realizados o apoyados por la tecnología, y; el saber cómo y el saber qué, lo está complementando el saber dónde, es decir, saber dónde encontrar la información, por ende, el conocimiento.

Basado en lo anterior, Siemens (2004), habla de conexiones como actividades del aprendizaje; este término es una analogía de lo digital y tecnológico con el cerebro, ya que las conexiones y los cableados son los que permiten la operación de un artefacto o equipo, de esa manera en el cerebro hay conexiones entre las neuronas, que varían de persona a persona, y ayudan a su funcionamiento, en especial en el proceso de aprender, así como lo explica el traductor de este artículo de Siemens en una nota al pie de página.

El término anterior, conexiones, es utilizado por Siemens para indicar que la inclusión de la tecnología y la identificación de esas conexiones como actividades de aprendizaje, han movido las teorías de aprendizaje hacia la era digital. “Ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar; ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones” (Siemens, 2004). El autor, basado en la teoría del caos, indica que esta reconoce la conexión de todo con todos, por tanto, el conectivismo basado en esta teoría, más los principios de las redes, complejidad y auto-organización, dice que el aprendizaje ocurre en el interior de ambientes difusos con elementos que cambian y que no están bajo el control de la persona, por tanto, el aprendizaje puede estar fuera del individuo, en una base de datos, en red, por ende, el individuo debe tener la capacidad de reconocer cuales de esos

conocimientos son importantes, son verídicos, y pueden servir para crear su propio conocimiento.

El conectivismo tiene sus principios, Siemens (2004), menciona los siguientes, el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones; el aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados; el aprendizaje puede estar en dispositivos no humanos; la capacidad de saber más es más crítica que lo que se sabe en un momento determinado; la alimentación y el mantenimiento de las conexiones se necesita para facilitar el aprendizaje continuo; la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es clave; la actualización de un conocimiento preciso es el fin de las actividades conectivistas de aprendizaje, y; por último, la toma de decisiones es un proceso de aprendizaje, el acto de escoger qué aprender y su significado se realiza a través de una realidad cambiante. Sumado a lo anterior, Siemens (2010), describe cuatro características de las redes de conocimiento conectivo, las cuales son diversidad, autonomía, interactividad y apertura.

Así mismo, el conectivismo, según Siemens (2004), es una teoría que indica que el conocimiento que está contenido en una base de datos se debe conectar con las personas precisas en un contexto adecuado para que sea identificado como aprendizaje. Para Siemens (2010), el conocimiento es de diferentes tipos, *saber sobre* nuevos eventos, lo básico, los conceptos fundamentales; *saber hacer*, conducir un carro, solucionar un problema matemático, dirigir una investigación, administrar un proyecto; *saber ser*, expresar el conocimiento con humanidad y coherencia, tener ética, ser compasivo, empático, tener sentimientos; *saber dónde* encontrar la información cuando se necesite, en la web, bibliotecas, bases de datos, acudir en ayuda de alguien; *saber transformar*, ajustar, alinearse con la realidad, innovar, llegar a niveles más profundos no evidentes, pensar.

2.2.2. Teoría de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento – TAC –.

Las TAC son una forma de aplicar las TIC orientadas al aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Las TAC ofrecen bastantes recursos de aprendizaje y conocimiento, encontrando diferentes formas de aprender, lo que se conoce como modalidades de aprendizaje abierto con una oferta educativa flexible. En palabras de Lozano (2011), “las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor.” (p.45). Según Lozano (2011), no es sólo conocer las TIC y ser experto en su manejo, se trata también de conocer su método, de explorar sus posibles usos didácticos que las TIC ofrecen para el aprendizaje y la docencia.

El término TAC, según Lozano (2011), va más allá de aprender a utilizar la TIC, es explorarlas para ponerlas al servicio de la adquisición del conocimiento, tiene mucho que ver con la evolución de la web a la versión 2.0 y posteriores, ya que desde la web 2.0 ha aparecido una multitud de herramientas con muchos usos potenciales por explorar, lo que significa que no es sólo manejar y conocer las herramientas, sino saberlas seleccionar y usar adecuadamente para así adquirir conocimientos dependiendo de la necesidad. Es decir, “Se plantea cambiar el aprendizaje de la tecnología por el aprendizaje con la tecnología, enfoque éste orientado totalmente al desarrollo de competencias fundamentales como el aprender a aprender” (Lozano, 2011, p45).

2.2.3. Teoría de la Comunicación Digital Interactiva.

Es una teoría nacida de la evolución de las TIC, según Scolari (2011), estas están transformando profundamente el sistema mediático; la digitalización de las comunicaciones y la

creación del Internet como una red integrada por la que fluye la información, han provocado el nacimiento de nuevos tipos de comunicación, llamada por Scolari (2008) “comunicación digital interactiva”.

En esta teoría el autor para entender este modelo de comunicación, hace un análisis de diferentes rasgos para poder entenderla, entre ellas su carácter digital, lo que significa pasar de manejar la información de manera análoga a convertirla en bits; su hipertextualidad, la linealidad del texto tradicional se combina ahora con textos que contienen enlaces que llevan a otra información; su reticularidad, es decir, la comunicación tradicional se da en una vía de uno a muchos, ahora con la evolución de la res, cambia a una vía de muchos a muchos; su interactividad, en la que se pasa de un receptor pasivo a uno activo que replica la información, la puede comentar y tiene la capacidad de producir contenidos interactivos, y; su multimedialidad, es decir que confluyen en un mismo soporte diferentes informaciones con distinta naturaleza, como textos, audios (podcasts), vídeos, entre otros.

A partir de los atributos anteriores, Scolari (2011) habla de la aparición de nuevas formas de producción de comunicación más cooperativos y colaborativos, de nuevos recursos hipertextuales y multimedia, y de nuevos modos de consumir los recursos mediáticos mucho más participativas.

2.2.4. Teoría del constructivismo.

Se describe en este apartado los paradigmas de este modelo pedagógico, ya que es el adoptado por la Institución Educativa Villa Estadio, por lo tanto, no es coherente aplicar una investigación de intervención pedagógica sin tener en cuenta el modelo pedagógico con el que la institución desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Toda institución educativa, necesita aplicar un modelo pedagógico, el cual servirá para el desarrollo de los procesos que se trabajan en cada área. En cuanto a este modelo tenemos en cuenta toda su evolución e importancia en el proceso de aprendizaje y su aporte no solo en el campo de la educación y la psicología, sino en muchos otros campos de las ciencias en general. Se han generado muchas definiciones de este modelo, según Mario Carretero (1997, p. 10) (Como se citó en Pimienta, 2007), al responder la pregunta relativa a qué es el constructivismo, aclara que, "básicamente es la idea de que el individuo (tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos) es una construcción propia".

En este apartado abordaremos brevemente a dos de sus más grandes referentes junto a sus dos teorías constructivistas en la educación, Jean Piaget y Lev Vygotsky, estos dos estudiosos nos brindan una panorámica acerca del conocimiento su desarrollo y construcción. Como primera medida tenemos a Jean Piaget, este psicólogo suizo desde la concepción del constructivismo genético trata de dar respuestas a la problemática del desarrollo cognitivo humano, el origen del conocimiento, por lo que plantea que el aprendizaje es un proceso activo e interno de construcción, este no se centra ni en el sujeto, ni en el objeto, sino en la interacción entre ambos (Villar, 2003). En este proceso el sujeto debe a través de la acción, manipular, analizar, verificar y transformar su realidad exterior, es decir, los objetos de su entorno, para la construcción y reconstrucción de nuevos esquemas y estructuras mentales para conocer y comprender el mundo y dar respuestas a sus transformaciones. "Un esquema muy simple es el que construye un niño cuando aprende a agarrar los objetos. Suele denominarse esquema de prensión y consiste en rodear un objeto total o parcialmente con la mano" (Payer, 2005). En este sentido, la relación de desarrollo y aprendizaje dentro del plano del aula de clase seda la interacción entre el alumno y los objetos, mediante la organización del ambiente o de los significados culturales que lo rodean.

Para Piaget, el niño tiene la necesidad de dar significado al mundo que lo rodea: el niño construye conocimientos acerca del el mismo, de los demás y del mundo de los objetos (Villar, 2003).

Por otro lado, Lev Vygotsky, alrededor de sus fundamentos teóricos se ha desarrollado diversas concepciones sobre el aprendizaje, este psicólogo soviético es el representante del constructivismo social, aborda el enfoque constructivista bajo un esquema social y cultural, se centra en como los niños asimilan el aprendizaje, define que los procesos de aprendizaje están condicionados por el entorno social y cultural donde se desarrolla el individuo, es decir, su interacción con los demás, con su ambiente social y cultural, a luz de su saberes previos. Según Vygotsky, el desarrollo cognitivo irá aumentando según el medio social en el que se encuentre el estudiante y no al contrario (Como se citó en Vazquez Mariño, 2011). Por lo tanto, el aprendizaje se alcanza con la interacción social del niño, es decir, no se da como una actividad individual o aislada, se desarrolla de forma cooperativa para que sea más efectivo.

Sumado a lo anterior, Vygotsky destaca también el papel fundamental del lenguaje en la interacción del sujeto con los demás y con su entorno en la construcción de nuevos conocimientos. “El lenguaje fue creado por los seres humanos para regular y organizar el pensamiento; engloba los conceptos que son parte de la experiencia y el conocimiento del ser humano” (Klinger y Vadillo, 2000). Es decir que el lenguaje se enriquece en cada etapa del desarrollo humano o la maduración del organismo a través de las experiencias adquiridas desde la niñez hasta la adultez: por lo tanto, los procesos mentales de un niño pequeño son muy diferentes a los de un adolescente o un adulto, debido a que no puede darle significado a los objetos que percibe de su entorno.

En líneas generales, todos estos ilustres personajes guardan algo en común sobre el aprendizaje, es que el alumno debe ser participe activo en el proceso. El aporte epistemológico, social, psicológico y filosóficos, nos brinda una panorámica más completa y detallada del proceso de aprendizaje del estudiante como agente activo en la construcción de su propio aprendizaje a través de la interacción de los saberes previos con los saberes que se adquieren desde la cotidianidad en su entorno social y cultural.

2.2.5. El constructivismo en la enseñanza de una lengua extranjera.

El aprendizaje de una segunda lengua en las últimas décadas ha tomado más importancia y relevancia con la globalización económica, el avance de la tecnología de la información y la necesidad del inglés en lo educativo, cultural y social, como un elemento fundamental para enfrentar los retos de este mundo cada vez más competitivo. Por tal motivo, los diferentes países sobre todo de América latina han buscado la forma de fortalecer la enseñanza y aprendizaje de este idioma en los diferentes niveles educativos, las escuelas y han reajustado sus políticas educativas, convirtiéndose en unos de sus principales retos para este siglo. A esto le viene apuntando Colombia en sus planes de desarrollo con el Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual tiene como objetivo “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En este apartado hablaremos de algunos conceptos del constructivismo social de Vygotsky, partiendo de esos primeros modelos pedagógicos con el que se desarrolló este proceso. Es preciso señalar que la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua ha tenido muchas

variaciones de modelos pedagógicos desde el conductismo y el cognitivismo hasta llegar al constructivista (Alviárez, Guerreiro, y Sánchez, 2005).

Desde la teoría conductista la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero se daba con programas lineales, el estudiante se muestra pasivo ante el aprendizaje, solo se limita a la observación y a la memorización de estructuras, es decir a responder a estímulos de conducta. Según Vázquez Meriño (2011), la idea principal del conductismo era que se aprende cuando se consigue mostrar una respuesta adecuada a un estímulo determinado. Luego Jean Piaget con el cognitivismo manifiesta que el aprendizaje es una actividad mental y este se da cuando el docente ayuda al estudiante a articular y ordenar los nuevos conocimientos a la luz de los saberes previos. Este aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante, que construye su propio conocimiento, relaciona lo que tiene que aprender con los conocimientos que ya posee (Vázquez Meriño, 2011).

Por último hablaremos de algunos conceptos del constructivismo social en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. De acuerdo con Vygotsky (Como se citó en Rueda y Wilburn, 2014), cuando las dos lenguas (la primera o materna y la segunda) tienen valores afectivos, culturales y sociales, los niños construyen sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula, donde interactúan e intercambian experiencias y juicios. Vygotsky difiere de estas dos teorías que antecedieron, dice que el aprendizaje no se da solo por la herencia genética, esta se da con la interacción del niño con el adulto y su entorno en su cotidianidad. De acuerdo con las teorías constructivistas, los estudiantes de lenguas siguen un proceso de adquisición que se desarrolla gracias a la interacción social con otros individuos (Vázquez Meriño, 2011).

“El constructivismo ofrece un nuevo paradigma para esta nueva era de información motivado por las nuevas tecnologías que han surgido en los últimos años. Con la llegada de estas tecnologías (wikis, redes sociales, blogs...), los estudiantes no sólo tienen a su alcance el acceso a un mundo de información ilimitada de manera instantánea, sino que también se les ofrece la posibilidad de controlar ellos mismos la dirección de su propio aprendizaje” (Hernández Requena, 2008).

2.2.6. Teoría de la comprensión lectora de textos en inglés.

En este apartado abordaremos la comprensión lectora desde las diferentes concepciones teóricas desde la lengua materna y desde una lengua extranjera. La concepción tradicional

que se tiene de la lectura ya sea desde la lengua materna o la lengua extranjera, es la de un proceso de decodificación y de comprensión. Esta decodificación es la distinción de las palabras impresas, y la comprensión emana del significado de las palabras decodificadas. De acuerdo a Lee y Lemonnier (1997), la comprensión de lectura en general es considerada como la actividad de construcción de significado en la que se encuentran procesos asociados de decodificación y reconocimiento de palabras, así como las de alto nivel en los cuales se acude a los conocimientos previos para formar un significado.

En el proceso de comprensión lectora del idioma inglés el estudiante hace uso de estrategias cognitivas al momento de encarar un texto, las cuales ha venido adquiriendo durante las diferentes etapas de su desarrollo humano. Según Casas Paya (2018), “leer no es solo es la decodificación de signos y grafías, esta actividad es mucho más compleja porque implica el desarrollo de un conjunto estrategias cognitivas y metacognitivas para la asimilación del contenido del texto”. Tanto en los textos en lengua materna y lengua extranjera se desarrollan

información sintáctica y contextual, esta característica se asemejan en el proceso de la comprensión lectora en ambas lenguas.

Por lo tanto, la comprensión lectora está enmarcada por las habilidades y pre saberes del lector lo cual le permitirá dominar los diferentes niveles de comprensión, los cuales van desde el literal hasta el inferencial o crítico. Por lo tanto, para que se dé un proceso de comprensión lectora de textos en un idioma extranjero, el lector debe tener manejo de estructuras gramaticales, vocabulario y claves lingüísticas propias de ese idioma. En esto concuerda Goodman, Kenneth S. (1971) (Como se cito en Casas Paya, 2018) al señalar que el desconocimiento de la lengua es un factor influyente en la comprensión de textos en inglés; por ello, en los cursos de lectura con fines académicos se espera que los estudiantes desarrollen estrategias cognoscitivas e identifiquen claves lingüísticas del texto que les facilite la comprensión integral del mismo.

Aparece Vygotsky con sus zonas de desarrollo próximo, donde manifiesta que la comprensión es un proceso cognitivo socialmente mediado, es decir que las interacciones culturales del niño con su medio social como los padres, familia, el profesor etc., debido a la proximidad con él, los cuales le dan las herramientas necesarias para su proceso de lectura. Por lo tanto, si el niño presenta bajos niveles o malos hábitos de lectura es porque no ve en sus interacciones socioculturales nada diferente.

Para Vygotsky (1979) (como se cito en Montero, Zambrano, y Zerpa, 2013), es fundamental en los procesos de aprendizaje la comunicación verbal entre el profesor - alumno y entre alumno-alumno. Las zonas de aproximación son las etapas del desarrollo, donde el alumno es capaz de adquirir y realizar operaciones que corresponden a una etapa anterior de aquella en la que se encuentra.

Por otro lado, tenemos a Hymes y su contribución al mundo de la educación y de la enseñanza de lenguas con su concepto de competencia comunicativa como la habilidad de utilizar el conocimiento de la lengua en diferentes situaciones comunicativas, y define a la lengua extranjera como un vehículo de comunicación y cultura (Palacios, 2010).

Por otra parte, se hace necesario manifestar, que de las cuatro habilidades comunicativas del idioma inglés: expresión verbal; expresión escrita; comprensión auditiva y comprensión lectora, a esta última se le ha hecho más énfasis en los ámbitos académicos de los programas implementados por muchas universidades de Latinoamérica (Leiva De Izquierdo, 2008).

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Tecnologías de Información – TIC – y su aporte a la educación.

Anzola Nieves (2014), indica que las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC – son un término multívoco, es decir, presenta varios significados, no tiene una definición precisa y uniforme. Es un concepto que agrupa al conjunto de tecnologías vinculadas a la informática, comunicaciones y medios de comunicación. La autora define las TIC como el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informes, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales acústicas, ópticas o electromagnéticas. El concepto TIC incluye la electrónica, la cual es la base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual; además, incluye también, los medios de comunicación social y los interpersonales tradicionales (teléfono, fax, otros).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2002), define las TIC como el universo de dos conjuntos, las Tecnologías de la Comunicación (TC) y las Tecnologías de la Información (TI); la primera, constituida por la radio, la televisión y la telefonía convencional; y

la segunda, caracterizada por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces).

Severin (2014), indica que las TIC han dado forma a lo que se denomina “sociedad del conocimiento” o “de la información”, tocando todos los ámbitos de la vida humana, multiplicando más rápido el conocimiento y distribuyéndolo de manera instantánea. Para el autor, las TIC no son sólo herramientas simples, sino que constituyen nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, construcción de identidades y perspectivas sobre el mundo .

Las TIC han dado muchos aportes a la educación, según Pontes-Pedrajas (2005), se puede considerar entre ellos tres categorías en relación con las funciones formativas de las TIC, la primera, de carácter *conceptual*, ya que facilitan el acceso a la información y favorecen el proceso de aprendizaje de conceptos, presentando todo tipo de información (textos, imágenes, sonidos, otros); la segunda, de carácter *procedimental*, que se refiere al aprendizaje de procedimientos científicos y al desarrollo de destrezas intelectuales; en este las simulaciones y el manejo de internet serían los recursos tecnológicos que potenciarían esta función formativa; y tercero, de carácter *actitudinal*, que fomenta el desarrollo de actitudes que favorecen el proceso de aprendizaje de la ciencia y la tecnología. El uso de programas interactivos y la búsqueda de información científica por Internet, favorece la función formativa actitudinal en los estudiantes. El mayor aporte de las TIC en educación se da en estas tres vías, ya que, al favorecer la aprehensión de conceptos, la aplicación de procedimientos y un aumento de la motivación, evidenciándose en las actitudes, permiten que los aprendizajes sean significativos.

2.3.2. La Web y su evolución.

Santiago y Navaridas (2012), dicen que se tiende a conceptualizar las siglas “www” (world wide web), como una herramienta diseñada para compartir información y conocimientos, y así se ha conocido clásicamente; sin embargo, los autores dicen que la irrupción de la web 2.0 ha supuesto un posterior nivel de desarrollo alcanzando un elevado grado de colaboración, cooperación e interacción entre los usuarios. Para Santiago y Navaridas (2012), diferentes estudios definen la web 2.0 como un conjunto de herramientas que promueven la participación online, respecto a la creación de contenidos y participación social.

García Aretio (2014), indica que la web 1.0 no era social, sin embargo, poseía vínculos, hiperenlaces, hipertexto, que los usuarios de la web iban introduciendo en sus documentos. Esta web 1.0 era más lectura, con páginas estáticas, que social, mientras que la web 2.0 era de lectura y escritura, con páginas dinámicas de contenidos abiertos. En la web 2.0 cualquiera puede crear contenidos, entonces, con esta nueva web, existía una cierta apropiación social del Internet.

García Aretio (2014), habla de las características propias de la web, como el acceso a los contenidos e información en diferentes formatos, recopilación y almacenaje de los datos, la interconexión por medio de hipertextos, y la creación de contenidos, la cual se vio fuertemente potenciada con la web 2.0; no quiere decir que en la 1.0 no hubiera posibilidad de creación, sólo que estaba reducida a los autores o programadores. En pocas palabras, en la web 1.0 el usuario era un mero consumidor, en la 2.0 no sólo es consumidor, sino también productor y creador en plena libertad.

Carreño y Molina (2014), define a la web 1.0 (red informativa mundial) como ese espacio virtual en Internet donde el usuario busca y descarga información por medio de un sistema

basado en hipertextos; y la Web 2.0 (web social) como aquella que conecta con las redes sociales para que los usuarios tomen un papel activo por medio de la comunicación síncrona o asíncrona, con otros usuarios, posibilitando así el intercambio de información y conocimientos. También indica, que sus diferentes herramientas (herramientas interactivas, blogs, wikis, webquests, otros) pueden ser introducidas con finalidades pedagógicas en el aula.

Sin embargo, se habla que la web 2.0 ha evolucionado a lo que se llama la web 3.0 y hasta la web 4.0. Para Carreño y Molina (2014), la web 3.0 (web semántica) son unos mecanismos de la World Wide Web que desean mejorar la agilización en la búsqueda de información entre los sistemas informáticos sin necesidad de operadores humanos. Santiago y Navaridas (2012), dan algunas características de esta web, como la apertura y compatibilidad, que agruparían el conjunto de protocolos, formatos de datos, software de código abierto y plataformas para el desarrollo de nuevas herramientas; interoperabilidad, es decir, que las aplicaciones puedan funcionar en cualquier dispositivo, como computadores, tabletas y smartphones; web 3D, visualizándose bajo un modelo tridimensional por medio de avatares personalizados que permitirán a los usuarios explorar el mundo virtual creado, interactuando con otros usuarios, que en este caso reciben el nombre de residentes; control de información, gracias a la web 3.0 el usuario debe ser más preciso cuando busca lo que desea; y, la web semántica, se basa en agregar significado a los datos, lo que se denomina metadatos, conformado por la descripción del contenido, significado y relación de los datos, para que los dispositivos de acceso entiendan mejor la información que exista en la red.

Por último, ya se habla del concepto de la web 4.0, Carreño y Molina (2014) indican que es un nuevo modelo de web, es un nuevo paradigma que desea resolver las limitaciones de la web actual. Es un nuevo modelo de interacción con el usuario más completo y personalizado, donde

no sólo se muestre información, sino que sea como un “espejo mágico” que de soluciones concretas a las necesidades del usuario.

2.3.3. Herramientas interactivas en educación.

Desde que las tecnologías digitales han tenido tanto auge y han entrado en el entorno de todas las actividades humanas, han transformado también la forma de enseñar y aprender. Entre esas tecnologías digitales se halla la evolución de la web y las herramientas que esta trae, tanto para trabajo “*online*”, como para trabajo “*offline*”, descargando los programas o aplicaciones de la red, gran parte de estas aplicaciones son herramientas que permiten que los usuarios interactúen de diferentes maneras, cuando estas herramientas tienen un objetivo pedagógico, se convierten en medios de aprendizaje, que su objetivo es que por medio de la interacción la persona logre algún conocimiento.

Dentro de este orden de ideas, se hace necesario hacer mención de la opinión de algunos autores sobre la aplicación de las herramientas interactivas en educación. Se muestra la opinión de Guerrero, Gay, y Robles (2016), quienes indican que la integración de elementos multimedia al proceso educativo ayuda a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollar recursos educativos multimedia integra elementos innovadores que conciben motivación en los estudiantes, y así alcanzar aprendizajes significativos. Con esto se da a entender que las herramientas interactivas son medios eficaces para que los aprendizajes se logran con más facilidad, ya que aumentan la motivación y el interés. Sumado a lo anterior, Guerrero, Gay, y Robles (2016), escriben que, estos recursos educativos pueden personalizarse conforme a los aprendizajes que se buscan. En este caso, las herramientas interactivas permiten generar contenido que apoyen un proceso específico, como es el caso del desarrollo de la comprensión lectora en inglés de textos de corta extensión.

Por otra parte, Bolaño García (2017), dice que la evolución de la tecnología y de la informática, han generado herramientas que ayudan a estimular los sentidos y respuestas de los usuarios por medio de su manipulación, y a esto se le llama interactividad. Ahora bien, una correcta integración de estas herramientas con diferentes elementos multimedia, permiten desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, convirtiéndose en medios para alcanzar los objetivos educativos.

Ahora bien, dentro de estas herramientas interactivas encontramos las herramientas o software de autor, que son abiertos y “que pueden permitir a los maestros elaborar materiales educativos, aunque no sean comerciales” (Vilchez, 2004). En palabras de Vilchez (2004), las herramientas de autor llenan de expectativa a muchas instituciones educativas de bajos recursos, apoyando a los docentes y estudiantes, ya que permite tener materiales afines a ciertas particularidades, tanto de las instituciones como de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, las herramientas de autor están allí para ser utilizadas por los docentes como parte de su planeación, en las que según su creatividad pueden generar contenido interactivo para que los aprendizajes de los estudiantes se desarrollen con mayor motivación.

Dentro de este software de autor, encontramos algunas herramientas bastante utilizadas, entre ellas Clic 3.0, Jclic, Hot Potatoes que, permiten diseñar actividades de aprendizaje interactivas, en la que los estudiantes pueden llenar crucigramas, completar frases o párrafos, llenar sopa de letras, entre otros. A continuación, se explican las bondades de Jclic y Hot Potatoes en educación, así como algunas de sus características.

2.3.3.1. *Hot Potatoes.*

Según la página oficial de esta aplicación (Universidad de Victoria, s.f.), es una “*suite*” de seis aplicaciones que se encuentra en su sexta versión, aunque tiene una séptima de prueba o

versión beta. Este software permite diseñar diferentes clases de actividades interactivas, como los son, opción múltiple, respuesta corta, frases confusas, crucigramas, emparejamiento / pedido y relleno de espacios para la World Wide Web. “Esta interactividad de las herramientas que usa Hot Potatoes permite afianzar los conocimientos de los estudiantes, constituye también en un método de enseñanza aprendizaje significativo” (Córdova Vera, 2017).

Para complementar, los softwares de autor son programas que se instalan en el computador del autor, pero en el caso de Hot Potatoes, este no hay necesidad de ser instalado por los estudiantes en sus computadores, solo con tener un navegador de internet y conexión a la misma es suficiente para ser utilizado, en palabras de Córdova Vera (2017), el alumno puede usarlo inclusive en su hogar sin necesidad de supervisión, ayudando a fomentar su motivación por el aprendizaje del idioma inglés a través de herramientas interactivas.

2.3.3.2. *Jclíc.*

Según (Generalitat de Catalunya y XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, n.d.), instituciones desarrolladoras de esta aplicación, en su página web oficial, Jclíc “es un entorno para la creación, realización y evaluación de actividades educativas multimedia, desarrollado en la plataforma Java” (Generalitat de Catalunya y XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, n.d.), está basada en estándares abiertos, funcionando en diferentes entornos operativos, como lo son Windows, Mac OS X, Linux y Solaris.

Sumado a lo anterior, Caccuri (2013) indica que Jclíc admite diseñar diferentes actividades multimedia con enfoque educativo. Está formado por cuatro componentes, *Jclíc Author*, *Jclíc player*, *Jclíc reports* y *Jclíc applet*, el primero, permite diseñar editar y publicar las actividades de forma sencilla, visual e intuitiva; el segundo, es un programa independiente que ejecuta las actividades diseñadas en Jclíc Author, corre en cualquier computador que tenga instalado Java; el

tercer componente, almacena los datos y crea informes de los resultados de las actividades desarrolladas por los estudiantes, y; el último componente, que ayuda a incrustar las actividades de Jclíc en un entorno web.

A diferencia de Hot Potatoes, Jclíc permite diseñar ocho tipos de actividades, así como lo refleja Caccuri (2013), estas son de asociación, tanto simple como compleja, juego de memoria, identificación, rompecabezas, texto, respuesta escrita, crucigrama y sopa de letras. Para el caso de esta investigación, todas estas actividades pueden aportar a desarrollar competencias de comprensión lectora, sin embargo, la de texto es la que más apoya a cumplir el objetivo.

2.3.4. La competencia comunicativa.

La forma como interactuamos con los demás, verbalmente o en forma escrita se considera una habilidad innata en cada individuo y esta se va desarrollando a medida que crecemos, la forma como nos apropiamos de la lengua y como la utilizamos en contextos socioculturales específicos es lo que conocemos como competencia comunicativa.

Según Hymes (1974) (como se citó en Villalibre Tolosa, 2013), la competencia comunicativa es la capacidad que tiene una persona para comunicarse, y esta abarca tanto el conocimiento de la lengua, como la habilidad para utilizarla. Esta competencia se adquiere por medio de la experiencia social, las necesidades y motivaciones de la persona.

Otra definición viene dada por Marín, M. (1997) (como se citó en Villalibre Tolosa, 2013), define la competencia comunicativa:

Como la capacidad que tiene cada individuo para hacer uso apropiado del lenguaje para interactuar con los demás, en distintas circunstancias a través del conocimiento de todas las reglas psicológicas, culturales, sociales y lingüísticas que rigen en su cultura. Es decir, que para que se desarrolle competencia comunicativa, se debe ser consiente de todo el contexto cultural y

social que rodea a dicha lengua. De esa forma, se obtendrá enunciados gramaticalmente y socialmente adecuados.

Por último, tenemos Hymes (1984) (como se citó en Gómez, 2014), quien define la competencia comunicativa como el conocimiento y la habilidad por el uso de la lengua, al determinar con precisión que decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo, e incluye el uso correcto y apropiado de esta.

A continuación, la definición de las competencias comunicativas a tener en cuenta en esta investigación:

2.3.4.1. Competencia lingüística.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2006), esta competencia se refiere a todo el conocimiento y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas que se tiene de la lengua como sistema, y de la capacidad del hablante para usarla en forma oral y escrita, y entenderla e interpretarla en cualquier contexto comunicativo. “La competencia lingüística es aquella que permite procesar información de un sistema de símbolos para reconocer la validez fonológica, sintáctica o semántica en un acto de significación de esa lengua” (Gardner, 2011).

2.3.4.2. Competencia pragmática.

Se refiere al uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende la competencia discursiva en la cual se organizan, se estructuran y se ordenan las oraciones para producir fragmentos coherentes de la lengua y, la competencia funcional que, se refiere al uso del discurso hablado y de los textos escritos, es decir el uso de las formas lingüísticas y sus funciones en situaciones comunicativas reales. La competencia pragmática le da pertinencia al discurso permitiéndole al interlocutor adaptarlo teniendo en cuenta el contexto comunicativo.

2.3.4.3. Competencia sociolingüística.

Se refiere al conocimiento y las destrezas del hablante para abordar la dimensión social del uso de la lengua, es decir conocer las condiciones sociales y culturales que están implícitas en su uso. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento. Según el Marco Común Europeo (MCER), señala que las competencias sociolingüísticas abarcan el conocimiento de las convenciones sociales – reglas de educación, trato entre personas de edad, grupo social o categoría diferentes - y afecta a toda comunicación lingüística, aunque los participantes no sean plenamente conscientes de ello.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos deducir que la necesidad de conocer tantos aspectos de la lengua, como el saber usarla dentro del acto comunicativo es lo que se entiende como competencia comunicativa.

2.3.5. Didáctica del idioma inglés.

Bastidas Arteaga (2013), manifiesta que la didáctica del idioma inglés se sustenta en centrar la metodología del cómo enseñar, y en cubrir aspectos relacionados con la preparación para enseñar (planeación), la enseñanza como tal (métodos, procedimientos, técnicas y materiales) y a la evaluación de lo aprendido. Según Bastidas Arteaga (2013), la metodología para la enseñanza del idioma inglés debe incluir temas específicos para el niño de dicho nivel educativo acorde con el rango de edad.

Por otro lado, Bastidas Arteaga (2012), basó su investigación en especificar el objeto de la Epistemología de la Didáctica de las Lenguas Segundas o Extranjeras (DLSE), y la definió como aquella ciencia que reflexiona críticamente sobre la naturaleza, los fundamentos, la validez y los límites del conocimiento científico que se ha producido en la DLSE; así como también sobre el origen, las teorías e hipótesis, los métodos de investigación, los resultados, los límites y los valores de la DLSE.

Según, Bastidas Arteaga (2012), la DLSE durante su recorrido histórico asumió como proceso central la enseñanza, y su énfasis se centró en los métodos y en el papel del profesor. Es así, que hasta las décadas de los 80 en la enseñanza de lenguas segundas o extranjera se desarrolló una serie de métodos de enseñanza que no satisficieron las necesidades del estudiante. Después, de los avances de la psicología, en particular de la humanística, y las propuestas de organización de contenidos, la DLSE a partir de la década de 1980 comienza a hacer énfasis en el proceso del aprendizaje, tanto de los estudiantes como de los profesores, y en consecuencia el proceso se torna en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas.

2.3.6. Adquisición del Inglés como lengua extranjera.

Krashen (1985) (como se citó en Lucas Hernández, 2013), resalta dos conceptos en la adquisición de una segunda lengua: adquisición y aprendizaje.

La adquisición de una lengua es un proceso subconsciente parecido a la habilidad que desarrollan los estudiantes en el manejo de la lengua materna, la cual aprenden por la necesidad de comunicarse. Y el aprendizaje de una lengua consiste en conocer todo sobre esta de manera formal.

Según, Krashen (1985) (como se citó en Lucas Hernández, 2013), en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera es indispensable la interacción profesor -alumno y la utilización de medios, recursos, materiales y actividades que integren el aprendizaje y a su vez, no sean ajeno al mundo experiencial de los alumnos.

Por otro lado, (Giacobbe, 2010), manifiesta que todo individuo puesto en contacto de manera relativamente prolongada con una segunda lengua es entonces capaz de constituir progresivamente un conjunto de saberes lingüísticos y de comportamientos sociales que le permitan participar en las variadas situaciones de comunicación posibles con hablantes de dicha

lengua. Según (Giacobbe, 2010), la adquisición de una segunda lengua es un proceso de continua práctica de esta, es decir, una condición permanente de su uso, y la cual se centra en todas las modalidades, conductas y comportamientos sociales que adopta esta capacidad lingüística en el individuo.

Por último, tenemos a Rodríguez Martín (2016), quien se centró en cuatro aspectos básicos que tiene cualquier lengua: fonológicos, morfológico, semántico y sintáctico, y en sus características a la hora de adquirir la lengua extranjera inglés.

- Desde el aspecto fonológico, los niños en la educación infantil muestran mayor facilidad para percibir sonidos en la lengua extranjera, que, para producirlos, igual ocurre con la lengua materna.
- Desde el aspecto morfológico, los niños de 2 y 3 años lo primero que aprenden a utilizar es la forma progresiva (-ing) y la -s de los plurales y el genitivo.
- Desde el aspecto semántico, a causa de su pobre vocabulario, los niños tienden a utilizar una misma palabra para referirse a diversas cosas, esto sucede tanto en la lengua materna, como la lengua extranjera.
- Desde el aspecto sintáctico, el niño se centra en ser entendido y comprendido más que en los aspectos gramaticales de su discurso.

Teniendo en cuenta los aportes anteriores, debe considerarse pertinente el uso de recursos apropiados que estimulen el interés de los alumnos en el aprendizaje del idioma extranjero inglés y el rol del maestro de facilitador en el proceso de adquisición del alumno, a través de metodologías y actividades que ayuden en transformar el aula, en un ambiente natural de aprendizaje.

2.3.7. Niveles de comprensión lectora.

Los niveles de comprensión son procesos de pensamiento que se dan durante la lectura, los cuales se van produciendo de forma progresiva; este proceso se da en relación a los saberes previos del lector.

Quispe y Tapia (2012), indican que para el proceso de enseñanza y aprendizaje los niveles de lectura son:

En esta investigación nos enfocaremos en 2 niveles: dimensión literal y dimensión inferencial.

2.3.7.1. Nivel literal o Comprensivo.

Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarla con sus propias palabras.

Este nivel supone que el niño debe: distinguir entre información importante o medular e información secundaria, saber encontrar la idea principal, identificar relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, reconocer las secuencias de una acción, identificar analogías, identificar los elementos de una comparación, encontrar el sentido de palabras de múltiples significados, reconocer y dar significados a los sufijos y prefijos de uso habitual, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

2.3.7.2. Nivel Inferencial.

Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una

interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

En este nivel el docente estimulará a sus alumnos a: Predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a determinadas causa, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuenciar lógicas, inferir el significado de frases hechas, según el contexto, interpretar con corrección el lenguaje figurativo, recomponer, un texto variando algún hecho, personaje, situación.

2.3.7.3. Nivel Crítico y Metacognitivo.

Nivel más profundo e implica una formación de juicios propios de carácter subjetivo, identificación con los personajes y con el autor.

En este nivel se enseña a los alumnos a: Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal, distinguir un hecho, una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto, y comenzar a analizar la intención del autor.

2.3.8. Niveles de Lectura según Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

(Instituto Cervantes, 2002), el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Establece una escala seis niveles comunes de referencia. La división se agrupa en tres bloques que responden a una división más clásica de nivel básico, intermedio y avanzado, aunque no se corresponden exactamente con los niveles clásicos por estar situados por encima o por debajo de ellos.

En este sentido en nuestro contexto educativo nacional lo evidenciamos con las pruebas externas saber a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) las cual se focaliza en que el estudiante demuestre sus habilidades comunicativas a nivel de lectura y uso del lenguaje, en relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), es importante resaltar que en esta prueba se evalúan 5 niveles de desempeño: A-, A1, A2, B1 y B+, teniendo en cuenta que en Colombia existen poblaciones por debajo del nivel A1, el cual se denomina A-, (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación . ICFES, 2019).

2.3.8.1. Nivel A1 (Acceso).

Es el nivel más bajo de dominio generativo de la lengua que se puede establecer. Aporta la habilidad básica de comunicación y el intercambio de información de una manera simple. El alumno puede interactuar de forma sencilla, es común hacer preguntas dirigidas a información personal elemental.

2.3.8.2. Nivel A2 (Plataforma).

En este nivel se encuentran la mayoría de descriptores que exponen las funciones sociales. Pueden entablar una conversación con vocabulario y frases habituales sobre la familia, puedes describir sobre experiencias pasadas, saludos habituales, lugares, profesiones, intereses, etc.

2.3.8.3. Nivel A2+ (Plataforma).

Se establece participación más activa en conversaciones con ayuda y ciertas limitaciones, por ejemplo: comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo.

2.3.8.4. Nivel B1 (Umbral).

Refleja el nivel intermedio para un viajero que va a un país extranjero, muestra capacidad para interactuar y hacerse entender en diversas situaciones y capacidad para saber cómo enfrentar problemas cotidianos.

2.3.8.5. Nivel B1+ (*Umbral*).

Corresponde a un grado elevado del nivel, las mismas características principales del anterior nivel, sumando otros descriptores que se centran en el intercambio de cantidades de información.

2.4. Marco legal

Las Tecnología de la Información y la Comunicación -TIC- están sustentadas dentro de un marco legal en el país, para comenzar, la carta magna colombiana, Constitución Política de Colombia, del año 1991, indica que el estado creará incentivos para desarrollar y fomentar la ciencia y la tecnología, en donde tiene cabida las TIC.

“Artículo 71: La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Sumado a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (1994), en la ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, dice en el numeral 13 del artículo 5 (fines de la educación) que, “La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo”. Además, el artículo 20 (objetivos generales de la educación básica) literal c, indica que se debe “ampliar y profundizar en el razonamiento

lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana”. Juntamente, en el artículo 22 (objetivos específicos de la educación básica) literal c, habla del desarrollo de las capacidades lógicas para interpretar y de solucionar problemas de la ciencia y la tecnología, y; por último, en el literal g, habla que uno de los objetivos específicos de la educación básica es la iniciación de en los campos más avanzados de la tecnología moderna.

Ahora bien, en Colombia el gobierno nacional con la Ley 1341 de 2009, también conocida como la Ley de TIC, reglamentó el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el cual describe como la entidad que se encarga de diseñar, adoptar y promover las políticas, planes, programas y proyectos del sector TIC. El Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) tiene como función incrementar y facilitar el acceso de todos los habitantes del territorio nacional a las TIC y a sus beneficios (Congreso de la República de Colombia, 2009), esto lo ha ido consiguiendo con el Plan Vive Digital 2010 - 2014, con el cual según información de la página oficial del MinTIC, tiene como propósito que en el país se masifique el uso del Internet y el desarrollo del ecosistema digital nacional, propósito que ha ido logrando poco a poco (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2011).

Cabe señalar que, el Plan Vive Digital (2011) ha promovido servicios iniciativas TIC en todos los sectores, como ambiente y vivienda, agricultura, comercio, educación, investigación, desarrollo e innovación, entre otros. En educación ha implementado accesos comunitarios a Internet en diferentes lugares, llamados “Puntos Vive Digital Colombia”, que son lugares a donde la gente puede ir a capacitarse en el uso de las TIC para obtener competencias digitales, entre otros servicios. Sumado a esto, el MinTIC a partir del mes de abril del año 2017, ha

implementado en diferentes lugares de Colombia, “Zonas WiFi Gratis para la Gente”, con lo que espera dar conectividad gratuita a los habitantes de diferentes lugares de Colombia.

Por otro lado, en la Ley 1955 de 2019, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022, llamado “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” (Gobierno de Colombia, 2018), en su artículo 166, sobre acceso a las TIC, indica que, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC), incluirá a algunas entidades territoriales especiales en el listado de candidatos a ser favorecidos con las obligaciones de imponer a las empresas de redes y servicios de telecomunicaciones móviles, como aparato de ampliación de cobertura de servicios de telecomunicaciones. Conjuntamente, en el artículo 167, de la expansión de las telecomunicaciones, indica que el gobierno nacional a través de MinTIC implementará planes y proyectos que promuevan el acceso y el servicio universal a las TIC.

Sumado a lo anterior, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2016b), menciona los lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del PNDE a 2016; el sexto desafío dice: “impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida”, esto según el mismo MEN permitirá incorporar las TIC como instrumento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y fomentar el uso de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes y el fomento de las competencias del siglo XXI.

Por último, esta investigación se enmarca dentro del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Villa Estadio (2019), llamado “Formando jóvenes para transformar el entorno”. En la misión institucional se pretende formar ciudadanos íntegros y competentes, los cuales tengan una formación técnica y científica apoyada en las TIC, y así convertirse en

ciudadanos digitales; de la misma manera, en la visión se pretende ser una institución con una infraestructura fundamentada en las TIC; en la filosofía, se espera que las TIC posibilite a los estudiantes en desarrollar una personalidad crítica y reflexiva, y; por último, el literal “e” del título “metas y propósitos”, habla de entregar una educación de calidad con apropiación de las TIC, acorde con el modelo pedagógico institucional.

2.5. Operacionalización de variables

En esta investigación, por ser de carácter cuantitativo, se determinaron variables, operacionalizadas de manera dependiente e independiente. La variable independiente son las herramientas interactivas, las cuales serán los recursos TIC a la que se le incorporarán actividades que desarrollen la competencia lectora en inglés, y esta última, la competencia lectora, será la categoría dependiente.

Las actividades diseñadas con estas herramientas interactivas, serán de tipo emparejamiento uno a uno, emparejamiento uno a varios, opción múltiple con única respuesta, completar las frases dentro de un texto, ordenar palabras dentro de una frase, entre otras; sin embargo, se manipulará la variable independiente, para obtener una transformación en la variable dependiente.

Las dimensiones e indicadores representativos por cada una de las variables de la investigación, se describen en la tabla 3:

Tabla 3.

Operacionalización de variables

Variable nominal	Variable de investigación (definición conceptual)	Variable de investigación (definición operacional)	Dimensiones por variable	Indicadores por dimensión de variables	Preguntas asociadas a cada indicador
Comprensión lectora en inglés	La comprensión de lectura en general es considerada como la actividad de construcción de significado en la que se encuentran procesos asociados de decodificación y reconocimiento de palabras, así como las de alto nivel en los cuales se acude a los conocimientos previos para formar un significado (Lee y Lemonnier, 1997)	Manejo de estructuras gramaticales, vocabulario y claves lingüísticas propias de ese idioma.	-Pragmática - Sociolingüística - Lingüística nivel de comprensión literal	-Respuesta a preguntas específicas -Número de respuestas correctas en cada dimensión -Cantidad de actores en básico, alto y superior en la escala institucional	- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en el idioma inglés?
Herramientas interactivas	Conjunto de aplicaciones que permite diseñar diferentes clases de actividades interactivas, como los son,	La interactividad de las herramientas permite afianzar los conocimientos de los estudiantes,	-Conocimiento -Aplicación -Apropiación	- Conocimiento de la herramienta -Desarrollo de actividades -Habilidad en el uso de la	- ¿Qué estrategias mediadas por herramientas interactivas se deben utilizar para desarrollar el

opción múltiple, respuesta corta, frases confusas, crucigramas, emparejamiento / pedido y relleno de espacios para la World Wide Web. (Universidad de Victoria, s.f)	constituye también en un método de enseñanza aprendizaje significativo. (Córdova Vera, 2017)	herramienta	nivel de comprensión lectora en el idioma inglés? - ¿Cómo implementar herramientas interactivas como medio pedagógico para desarrollar la comprensión en inglés? - ¿Cuáles son los efectos del uso de herramientas interactivas en el desarrollo de competencias de comprensión lectora en el idioma inglés?
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

3. Diseño metodológico

3.1. Paradigma de investigación

Todo trabajo investigativo debe enmarcarse bajo cierto margen que le permita orientarse de manera clara y precisa hacia los fines para los cuales fue diseñado. Es por esta razón que se hace necesario determinar un paradigma, concepto definido por Kuhn (1962), como una o más realizaciones científicas del pasado, que alguna comunidad científica particular reconoce durante cierto tiempo con fundamento para su práctica en el futuro.

Partiendo del anterior concepto, la presente investigación se ubica dentro de un paradigma positivista (visión cuantitativa). Ballina (2004), considera que el paradigma positivista se caracteriza por el alto interés por la verificación del conocimiento a través de predicciones, en donde se plantean una o más hipótesis, como prediciendo que algo va a suceder para luego comprobarlo. En este paradigma se acepta que el único conocimiento válido es aquel que se pueda verificar, donde la cuantificación y la medición de una serie de repeticiones que llegan a constituirse en tendencias son fundamentales.

En conclusión, el paradigma que la sustenta es el positivista, en donde se encuentran dos variables, la independiente que son las herramientas interactivas y la dependiente que es la comprensión lectora en el idioma inglés. La variable independiente será manipulada en diferentes niveles para analizar si hubo o no un nivel de desarrollo de la comprensión lectora.

3.2. Enfoque de la investigación

El enfoque de la presente investigación es el cuantitativo, debido a que se medirá estadísticamente los cambios que pueda tener la variable dependiente (comprensión lectora en el idioma inglés) al manipular la variable independiente (herramientas interactivas).

Hernández, Fernández, y Baptista (2014), dicen que el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, es paso a paso, no se pueden brincar las etapas, ya que cada una precede a la siguiente. En esta investigación se parte de una idea que al delimitarse, se definen los objetivos y preguntas de investigación, se construye el marco desde una perspectiva teórica después de revisar la literatura; inmediatamente después de las preguntas se establece la hipótesis y determinan variables; después se realiza el diseño, que es el plan para probarlas; seguidamente se miden las variables en un contexto específico; a continuación, a través de métodos estadísticos se analizan las mediciones y se sacan conclusiones respecto a lo planteado en la hipótesis Hernández, Fernández, y Baptista (2014).

El enfoque cuantitativo tiene las siguientes características, según Hernández, Fernández, y Baptista (2014), muestra la necesidad de medir y estimar magnitudes de los problemas de investigación; el investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto; los resultados que son numéricos son analizados con métodos estadísticos; los estudios cuantitativos se interpretan a la luz de las hipótesis y la teoría; debe ser lo más objetiva posible; es rigurosa; se vale de la lógica o razonamiento deductivo.

En consecuencia, en la presente investigación se trata de medir de manera cuantitativa el nivel de comprensión lectora de los estudiantes a través de una valoración de 0.0 – 5.0, distribuida de acuerdo con la escala de valoración de la Institución Educativa Villa Estadio, la cual se describe en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Escala de valoración

Nivel de comprensión lectora	Escala
Superior	4.8 – 5.0
Alto	3.9 – 4.7
Básico	3.0 – 3.8
Bajo	0.0 – 2.9

Fuente: Elaboración propia

3.3. Tipo de investigación

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, el cual Hernández, Fernández y Baptista (2014), “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.98). Es decir, el estudio descriptivo parte de un análisis preciso de todo objeto de estudio que se somete a ser investigado, y así determinar las dimensiones específica y descriptiva de dicho objeto. El investigador establece las variables a medir y la recolección de datos.

Este tipo de estudio descriptivo es pertinente para esta investigación, teniendo en cuenta que se describirá inicialmente mediante la prueba diagnóstica el estado de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, después se implementarán actividades con recursos digitales, en este caso herramientas interactivas, se describirá por medio de un postest los efectos que tienen estas en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, y el análisis de estos resultados se realizarán por medio de estadística descriptiva.

3.4. Diseño de la investigación

Hernández, Fernández, y Baptista (2014), indican que los diseños cuasiexperimentales manipulan al menos una variable independiente para observar su efecto sobre una o más

variables dependientes. En este diseño los grupos no se conforman al azar, ya están conformados así antes del experimento. En la presente investigación se tienen dos variables, las herramientas interactivas son la variable independiente y la comprensión lectora en inglés es la variable dependiente, se observará el efecto que tiene la implementación de las herramientas interactivas en la comprensión lectora de los estudiantes en el idioma inglés.

Esta investigación está enmarcada bajo el diseño metodológico cuasiexperimental con un único grupo, a los cuales se les aplicará instrumentos antes (pretest) y después de la implementación de las herramientas interactivas (posttest) a fin de comparar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora logrado después de la implementación de las herramientas interactivas.

3.5. Población y muestra

Para el desarrollo de esta investigación, se trabaja con 32 estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Villa Estadio, ubicada en el norte del municipio de Soledad, Atlántico, seleccionados de manera intencional de una población de 96 estudiantes del grado noveno. Los estudiantes de este curso, respecto al estudio del idioma inglés, sólo han tomado clases de este idioma en la educación básica, sin ningún otro tipo de profundización. La muestra fue seleccionada teniendo en cuenta, en primer lugar, que es un grupo heterogéneo; en segundo lugar, el año inmediatamente anterior este grupo presentó los resultados más bajos en la competencia de comprensión lectora en las pruebas externas contratadas por el colegio de Milton Ochoa, y; por último, en el diagnóstico realizado por el docente de inglés a principio de año, mostró que de los tres grupos en los que está dividido noveno, presentaron el resultado más bajo en esta competencia.

3.6. Técnicas e instrumentos de investigación

En esta investigación se utilizarán las siguientes técnicas de investigación con sus respectivos instrumentos:

3.6.1. Técnica test, instrumento pretest.

El test es una prueba de evaluación que se configura a partir de una serie de preguntas que permiten ser puntuadas (Tapia, 2011). En esta investigación se va a realizar un pretest a modo de prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes.

Los instrumentos pretest consisten en pruebas piloto o diagnósticas para medir el estado inicial de la variable dependiente, para a partir de allí realizar la intervención con la variable independiente.

Para el caso de esta investigación, el pretest consiste de una prueba evaluativa de 12 preguntas, tomadas de los cuadernillos de preguntas Saber 11° 2010, 2012 y 2018, del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES -. Este pretest se diseñó primero en Microsoft Word, después para la presentación de la prueba por parte de los estudiantes, se pasó a un formulario de Google Drive.

Las preguntas están divididas en 3 partes, la primera, de nivel básico, indaga por el conocimiento pragmático del estudiante, este le permite reconocer el propósito comunicativo de un aviso y el lugar donde puede aparecer, para eso, el estudiante encontrará cuatro avisos y debe decidir dónde los vería; en cada pregunta hay tres opciones, A, B o C, de las cuales deberá seleccionar una. En la segunda parte, también de nivel básico, se evalúa el conocimiento comunicativo en la competencia sociolingüística, al seleccionar la intervención más adecuada que un interlocutor dos haría frente a lo dicho por un interlocutor uno; lo anterior tiene que ver con la pertinencia del lenguaje usado en situaciones particulares recreadas en pequeñas conversaciones; en conformidad con lo anterior, en esta parte se halla cuatro conversaciones

cortas que se deben completar eligiendo la respuesta correcta de las tres (3) opciones, A, B o C.

En la última parte, de nivel básico e intermedio, en un texto se debe realizar un ejercicio de comprensión de lectura literal, haciendo uso del parafraseo incluido en cada una de las opciones de respuesta correspondientes a cada pregunta, se debe escoger la respuesta correcta para cada una de las 5 preguntas, entre tres (3) opciones, A, B o C.

Para ver el instrumento pretest y la solicitud de permiso al Icfes de las preguntas usadas en este instrumento, ir a los anexos.

3.6.2. Técnica etnografía virtual, instrumento matriz de revisión.

La etnografía, según Álvarez (2009), es una actividad investigativa de corte descriptivo que estudia la cultura de una comunidad. Desde la etimología, etnografía está formada por dos vocablos, “*graphos*”, que quiere decir “yo escribo” y, “*ethnos*”, que quiere decir “pueblo”, en pocas palabras la etnografía describe la cultura de los pueblos (Álvarez, 2009).

La etnografía, en palabras de Álvarez (2019), pasó de describir grupos cerrados y distantes a cambiar su perspectiva centrada en la mirada del observador que adopta el punto de vista del observado; a partir de esta evolución, la etnografía hoy en día tiene múltiples motivaciones, con un panorama más complejo y fragmentado de estudio, pasando de lo rural a lo urbano, y de lo urbano a lo virtual, tratando de comprender las culturas y grupos que conviven en lugares y tiempos redefinidos por otras coordenadas espacio temporales. Es por eso que, hoy se habla de grupos que no están situados físicamente en ningún lugar, que tienen presencia virtual, con vínculos mediados tecnológicamente, a lo que se le denomina cibercultura. “La etnografía virtual toma su forma en el estudio de un espacio concreto aunque complejo, como lo es el ciberespacio” (Álvarez, 2009, p5).

Según Álvarez (2009), las técnicas etnográficas de investigación en ambientes virtuales más recurridas son, la observación flotante, la observación y las encuestas online o encuestas web. Para el caso de esta investigación, la técnica etnográfica utilizada es la observación, plasmada en una matriz de revisión; en esta observación, de tipo no participante, se describirán diferentes ambientes de aprendizaje basado en actividades interactivas de contenido orientado al aprendizaje del inglés, en especial en el desarrollo de la competencia lectora. Este instrumento fue validado por los expertos Mg. Estaban Hernández y Mg. Meljar Miranda (ver cartas de validación en los anexos). A continuación, en la tabla 5, se relaciona el instrumento de observación matriz de revisión.

Tabla 5

Matriz de revisión

No.	Sitio Web/Enlace	Descripción de la estrategia	Contenidos	Actividades	Competencia comunicativa a desarrollar
-----	---------------------	------------------------------------	------------	-------------	----------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

3.6.3. Implementación de las actividades interactivas.

Después de haber analizado diferentes estrategias del uso de herramientas interactivas en el aprendizaje del idioma inglés en diferentes páginas y sitios web, por medio del instrumento matriz de revisión, se implementarán diferentes actividades interactivas por medio de los programas Hot Potatoes y Jcllic, las cuales serán tomadas del libro virtual y texto guía English please! 1 Fast Track Edition: Interactive Book - Grado 9, del Ministerio de Educación Nacional;

este libro es el trabajado durante este año académico en los grados 9° por directrices de mismo MEN.

Se implementarán 14 actividades, integradas al blog englishieve.blogspot.com. A continuación, en la tabla 6 se relacionan estas, el tipo de actividad, el tipo de interactividad y el programa en que se diseñaron:

Tabla 6

Actividades implementadas con las herramientas interactivas

No	Actividad	Interactividad	Programa
1	Comprensión de textos cortos	Selección múltiple	Hot Potatoes
2	Ordenar palabras a partir de una imagen	Relleno de espacios con escritura	Hot Potatoes
3	Vocabulario	Emparejamiento uno a uno	Jclie
4	Gramática (Frases)	Ordenar palabras de una frase por medio de selección	Jclie
5a	Vocabulario	Emparejamiento uno a uno	Jclie
5b	Comprensión de párrafos	Completar palabras de un párrafo, seleccionando la palabra correcta	Jclie
6a	Comprensión de párrafos	Emparejamiento uno a uno, de párrafos con imágenes características.	Jclie
6b	Frases – preguntas y respuestas	Seleccionar la palabra correcta que de sentido a la pregunta	Jclie
7	Comprensión de párrafos	Ordenar frases dentro de un párrafo	Hot Potatoes
8	Vocabulario	Emparejamiento uno a uno	Jclie
9	Vocabulario – comprensión de imágenes	Emparejamiento varios a uno	Jclie
10	Comprensión de frases	Emparejamiento varios a uno	Jclie
11	Comprensión de párrafos	Completar palabras de un párrafo, seleccionando la palabra correcta	Jclie
12	Comprensión de texto	Selección múltiple	Hot Potatoes
13	Comprensión de texto	Selección múltiple	Hot Potatoes
14	Comprensión de texto	Selección múltiple	Hot Potatoes

Fuente: Elaboración propia

3.6.4. Técnica test, instrumento posttest.

En esta investigación se va a realizar un posttest después de haber aplicado las actividades con herramientas interactivas, el cual pretende medir el nivel de comprensión lectora con el que quedan los estudiantes, y así, determinar si las herramientas interactivas utilizadas fueron o no pertinentes para desarrollar esta competencia en el idioma inglés.

Los instrumentos posttest consisten en pruebas tomadas después de haber realizado alguna acción o intervención sobre la variable dependiente por medio de una independiente, con esta se pretende medir el estado final de la variable dependiente, después de dicha intervención.

Para el caso de esta investigación, el posttest consiste de una prueba evaluativa de 12 preguntas, tomadas de los cuadernillos de preguntas Icfes Saber 11° 2010 y 2012, del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES -. Este posttest se diseñó primero en Microsoft Word, después para la presentación de la prueba por parte de los estudiantes, se pasó a un formulario de Google Drive.

Las preguntas están divididas en 3 partes, la primera, de nivel básico, indaga por el conocimiento pragmático del estudiante, este le permite reconocer el propósito comunicativo de un aviso y el lugar donde puede aparecer, para eso, el estudiante encontrará tres avisos y debe decidir dónde los vería; en cada pregunta hay tres opciones, A, B o C, de las cuales deberá seleccionar una. En la segunda parte, también de nivel básico, se evalúa la competencia sociolingüística, la cual se relaciona con la pertinencia del lenguaje usado en situaciones particulares recreadas en pequeñas conversaciones; el estudiante encontrará cuatro conversaciones cortas y debe seleccionar la respuesta correcta entre tres opciones (A, B o C). En la última parte, de nivel básico e intermedio, en un texto se debe realizar un ejercicio de

comprensión de lectura literal, haciendo uso del parafraseo incluido en cada una de las opciones de respuesta correspondientes a cada pregunta, se debe escoger la respuesta correcta para cada una de las 5 preguntas, entre tres (3) opciones, A, B o C.

Para ver el instrumento postest y la solicitud de permiso al Icfes de las preguntas usadas en este instrumento, ir a los anexos.

4. Análisis de los resultados

Realizada la aplicación de instrumentos para la recolección de datos, y así dar respuesta a las preguntas que dirigen esta investigación, se presenta a continuación los resultados por cada uno de los instrumentos aplicados a los diferentes actores que intervienen en la investigación:

4.1. Análisis de los resultados de la aplicación del pretest a los estudiantes

Con este instrumento se aplicó una prueba con el fin de diagnosticar el nivel de comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes del grado 9° en la Institución Educativa Villa Estadio. Los resultados fueron analizados acorde con el sistema de valoración de 0.0 – 5.0, establecidas en el PEI de la Institución Educativa Villa Estadio descrita anteriormente en la tabla 4 de este documento.

A continuación, se presenta en la tabla 7 para cada una de las dimensiones y competencias evaluadas: pragmática, sociolingüística y competencia lingüística en el nivel de comprensión literal, un resumen de los resultados obtenidos por los estudiantes durante la prueba pretest:

Tabla 7

Resultados de la aplicación de la prueba pretest a los estudiantes

Dimensión	Preguntas	Cantidad	%
Pragmática	P1, P2, P3	31	96.9%
Sociolingüística	P4, P5, P6, P7	10	31.2%
Lingüística	P8, P9, P10, P11, P12	6	18.7%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 se refleja a nivel general, los resultados correspondientes a la cantidad y % de estudiantes según la escala de valoración de la institución en los resultados de la aplicación del pretest.

Tabla 8

Cantidad de estudiantes por nivel según la escala de valoración institucional - pretest

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Superior	0	0
Alto	1	3%
Básico	3	9%
Bajo	28	88%

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, en la figura 1, se muestran los porcentajes de los resultados obtenidos:

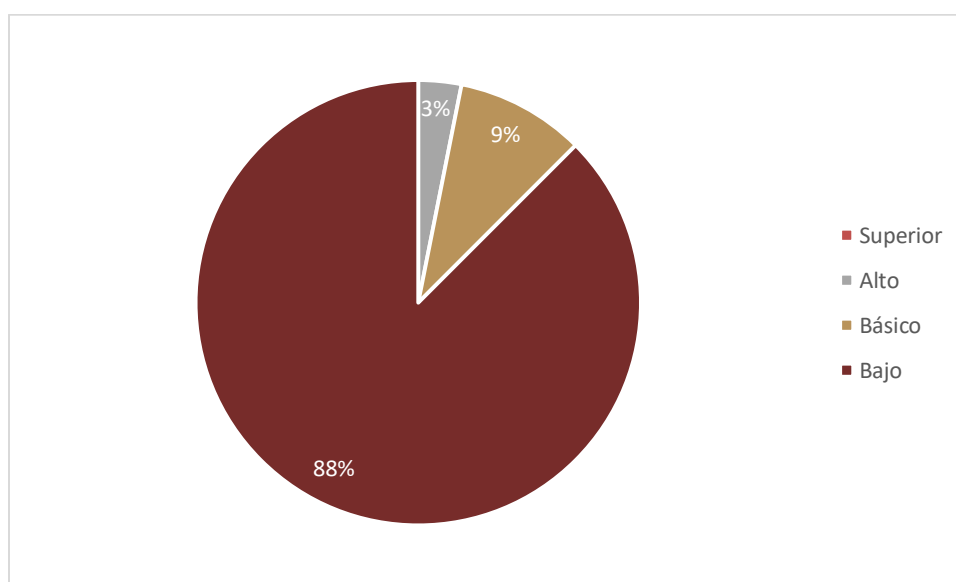


Figura 1. Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional. Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede evidenciar que la mayor parte de estudiantes, es decir un 88%, se encuentran en un nivel bajo, mientras que el 12% restante, se halla en nivel básico o alto, ninguno está en nivel superior; además, se tiene una desviación estándar de 0,7, lo que indica que el 95% de los estudiantes tienen notas entre 1,01 y 3,83, esto representa que la muestra es heterogénea, sin embargo según la desviación estándar, la gran mayoría está en un nivel bajo y el

restante en básico. Teniendo en cuenta los resultados anteriores, la muestra representa un buen grupo al cual aplicarle las actividades diseñadas con herramientas interactivas.

Seguidamente, se encuentra la tabla 9, que refleja los resultados de la competencia pragmática.

Tabla 9

Resultados de aplicación del pretest, competencia pragmática

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Superior	20	62,5%
Alto	0	0,0%
Básico	11	34,4%
Bajo	1	3,1%

Fuente: Elaboración propia

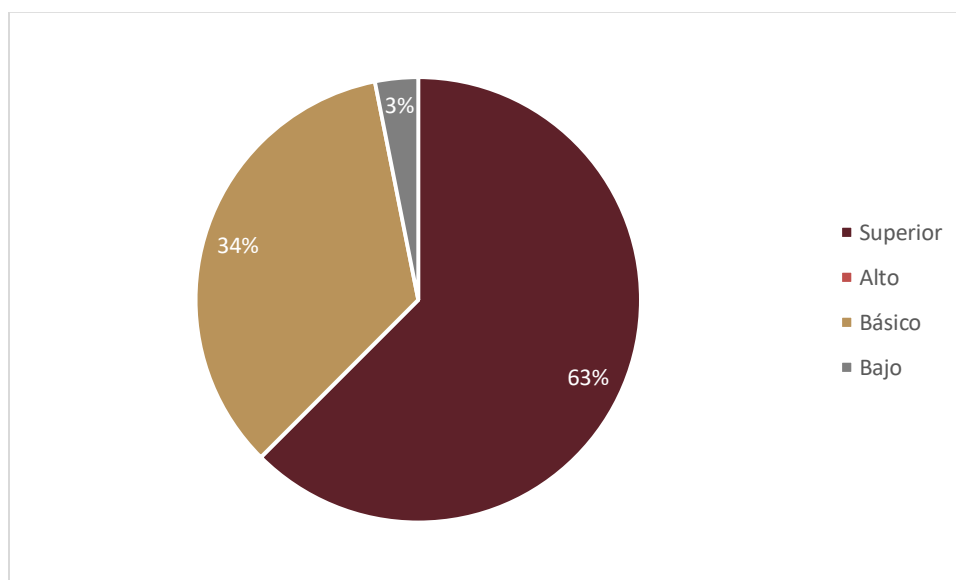


Figura 2. Porcentaje de los niveles según la escala de valoración institucional – competencia pragmática - pretest

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede ver que los resultados presentan que los actores evaluados en esta competencia suman un 96,9% entre básico y superior.

De igual manera, se puede ver en la tabla 10 la cantidad y porcentaje total de aciertos y desaciertos en el desarrollo del pretest en esta competencia.

Tabla 10.

Resultados de aplicación del pretest, competencia pragmática

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Aciertos	82	85%
Desaciertos	14	15%

Fuente: Elaboración propia

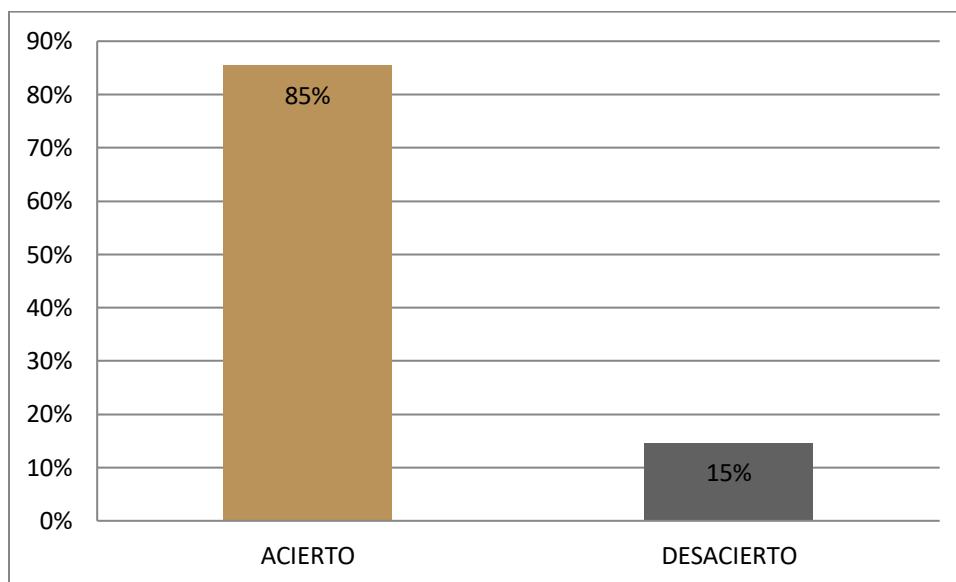


Figura 3. Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia pragmática – pretest. Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede ver que los resultados presentan una media del 85% de aciertos en la competencia pragmática, lo que significa que la gran mayoría de los jóvenes evaluados tienen un nivel entre básico y superior en el desarrollo de esta competencia necesaria para la comprensión lectora en otro idioma.

Ulteriormente, se encuentra la tabla 11, en donde se muestran los resultados de la competencia sociolingüística.

Tabla 11

Resultados de aplicación del pretest, competencia sociolingüística

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Superior	5	15,6%
Alto	0	0,0%
Básico	5	15,6%
Bajo	22	68,8%

Fuente: Elaboración propia

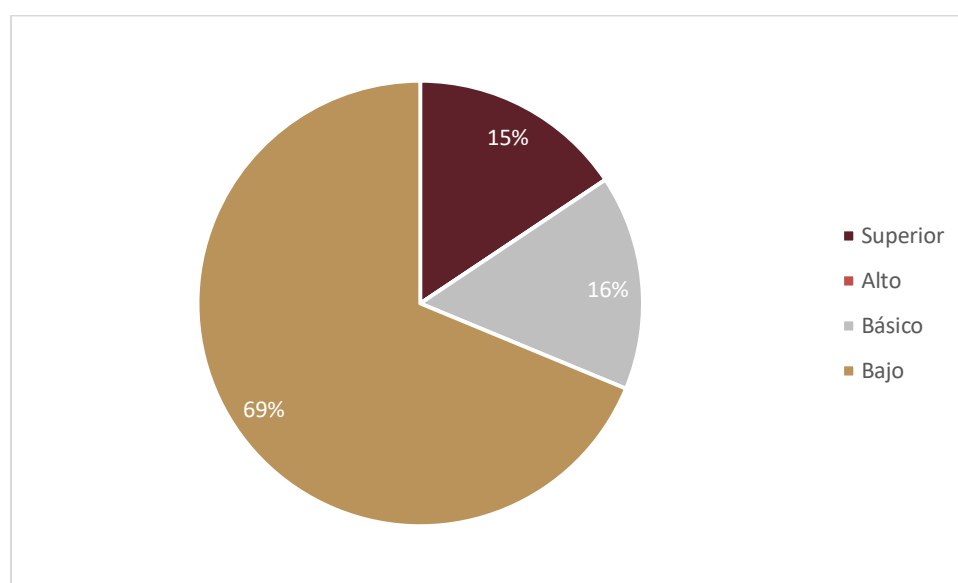


Figura 4. Porcentaje de los niveles según la escala de valoración institucional – competencia sociolingüística – pretest. Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede notar que los resultados presentan que los actores evaluados en esta competencia suman un 31,3% entre básico y superior, presentando un alto número de estudiantes en bajo (69%).

De la misma forma, se puede ver en la tabla 12 la cantidad y porcentaje total de aciertos y desaciertos en el desarrollo del pretest en esta competencia.

Tabla 12

Resultados de aplicación del pretest, competencia pragmática

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Aciertos	62	48%
Desaciertos	66	52%

Fuente: Elaboración propia

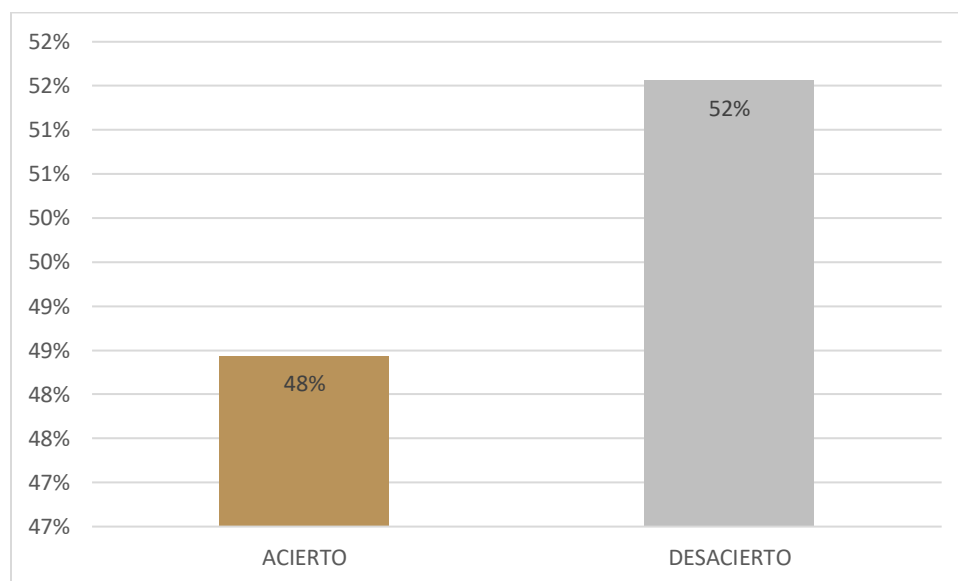


Figura 5. Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia sociolingüística – pretest. Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, en cambio, en la competencia sociolingüística, se puede evidenciar que los aciertos fueron inferiores a los desaciertos, pero solo en 4 puntos, presentando un 48% y 52% respectivamente. Se puede concluir igual que la mayoría de los estudiantes están en un nivel bajo, ya que según la escala de valoración institucional el nivel bajo está entre las notas de 0,0 (cero) y 2,9, entonces ese 48% de aciertos, que corresponde también a la media, es igual a una nota media de 2,4.

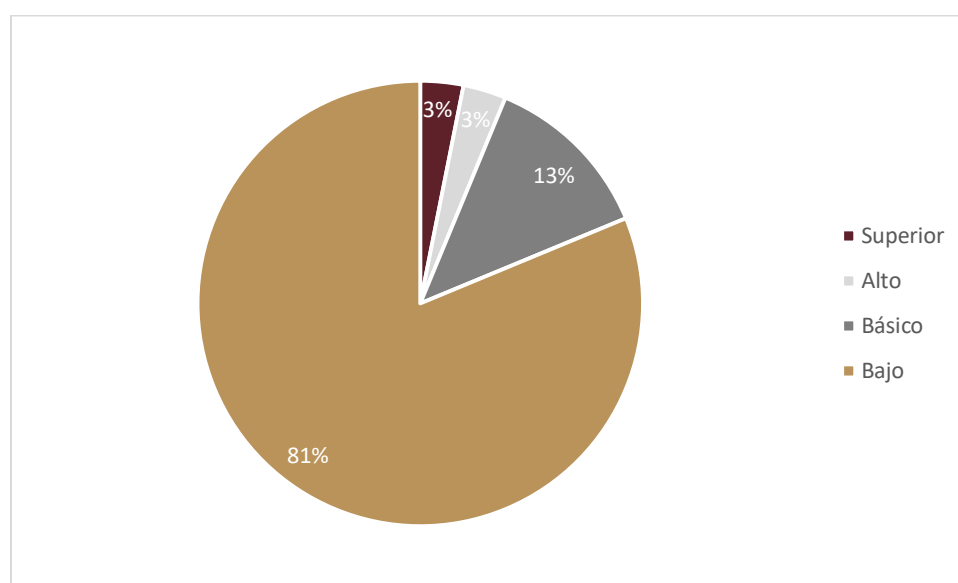
Seguidamente, se presenta la tabla 13, en donde se muestran los resultados de la competencia lingüística nivel de comprensión de lectura literal.

Tabla 13

Resultados de aplicación del pretest, competencia lingüística

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Superior	1	3,1%
Alto	1	3,1%
Básico	4	12,5%
Bajo	26	81,3%

Fuente: Elaboración propia

*Figura 6. Porcentaje de los niveles según la escala de valoración institucional – competencia lingüística – pretest.*

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede evidenciar que los resultados presentan que los actores evaluados en esta competencia suman un 18,8% entre básico, alto y superior, presentando un 81,3% de estudiantes en bajo, lo que es un porcentaje muy alto.

De igual forma, se puede evidenciar en la tabla 14 la cantidad y porcentaje total de aciertos y desaciertos en el desarrollo del pretest en esta competencia.

Tabla 14

Resultados de aplicación del pretest, competencia lingüística

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Aciertos	42	26%
Desaciertos	118	74%

Fuente: Elaboración propia

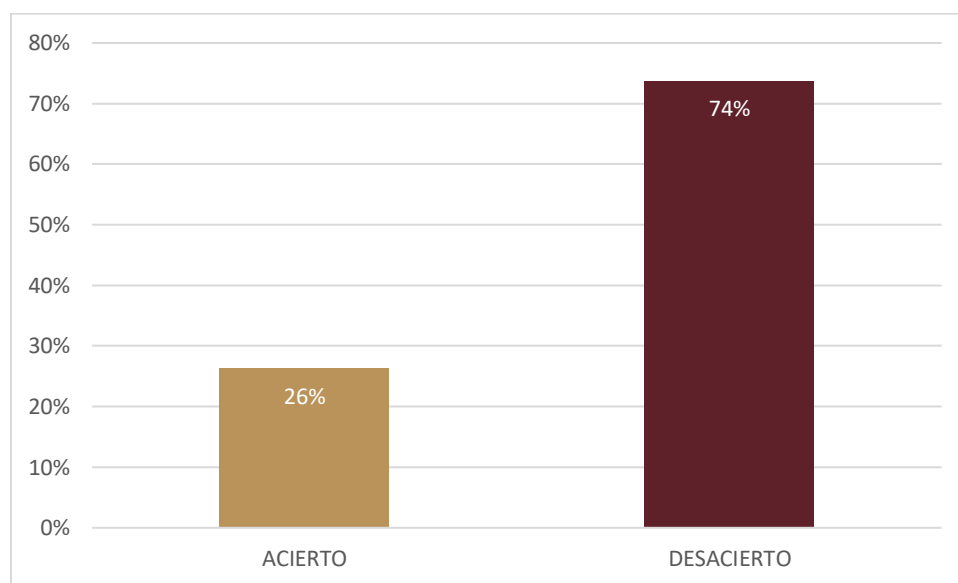


Figura 7. Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia lingüística – pretest. Fuente: Elaboración propia

A diferencia de las dos competencias anteriores, en la figura preliminar se puede ver que en la competencia lingüística nivel comprensión de lectura literal, los aciertos apenas alcanzaron un 26%, mientras que los desaciertos llegaron a un 74%, con esto se demuestra que la gran mayoría de los estudiantes en esta competencia tienen un desempeño bajo, no alcanzando el nivel mínimo requerido para tener una comprensión lectora básica.

4.2. Análisis de resultados del instrumento de matriz de revisión de la técnica etnografía virtual

A continuación, se relaciona la matriz de revisión diligenciada, después de haber hecho una búsqueda y análisis por la red.

Tabla 15

Aplicación matriz de revisión – etnografía virtual

No	Sitio Web/Enlace	Descripción de la estrategia	Contenidos	Actividades	Competencia comunicativa a desarrollar
1	http://www.saberingles.com.ar/	Este sitio web desarrolla estrategias de aprendizaje de forma interactiva, donde se pueden realizar ejercicios con autoevaluación. Dispone de diferentes herramientas como vídeos, textos o películas, pero presta especial atención a la gramática, para incrementar el conocimiento sobre las reglas que se aplican en este idioma. También para ampliar el vocabulario y conocer más sobre los tiempos verbales.	Gramática, Vocabulario, Ejercicios, Comprensión auditiva, Lectura, Escritura, Juegos, Diccionarios, Libros	Ejercicios interactivos de gramática, vocabulario, comprensión auditiva y comprensión de texto, con juegos de palabras, y análisis de letras de canciones, fragmentos de películas y programas de TV para aprender nuevas expresiones.	Pragmática, lingüística y sociolingüística
2	https://breakingnewsenglish.com/	La estrategia en esta Web se desarrolla en la clasificación de todas sus noticias en 6 niveles diferentes. Las lecciones sencillas (<i>easier lessons</i>) se extienden a lo largo de cuatro niveles: 0, 1, 2 y 3. Las lecciones complejas (<i>harder lessons</i>) tienen 3 niveles (4, 5 y 6). Todos los niveles cuentan con noticias adaptadas a 6	Los contenidos de de lectura son en general de temas de interés general: Business English Environment Education Health Issues Lifestyle People /	Las actividades que se desarrollan de lectura están enfocadas en : Speed Reading Listening Grammar Dictation Discussion Questions Spelling	Pragmática, lingüística y sociolingüística

		niveles de dificultad, leídas a 5 velocidades diferentes (<i>5-speed listening</i>) o en formato dictado además de ofrecer una versión descargable en pdf y un sinfín de actividades online.	Gossip Technology World News		
3	http://www.bbc.co.uk/learningenglish/	La página se distribuye en dos grandes apartados llamados «courses» y «features». El primer apartado presenta cursos nivelados y el segundo se centra en temas puntuales como la pronunciación. Cada estudiante puede fortalecer sus habilidades tanto en lectura como en escucha, pronunciación y demás en este idioma.	Comunicación verbal Pronunciación. Gramática Listening Writing Entre otros	Con una buena conexión a internet el estudiante puede desarrollar las actividades, practicar y aprender a su propio ritmo, teniendo como guía principal los diferentes artículos y videos disponibles.	Pragmática, lingüística y sociolingüística
4	https://www.cambridgeenglish.org/	La estrategia de aprendizaje se da a través de exámenes, los cuales están diseñados para motivar a los niños haciendo que adquieran confianza paso a paso. Logrando llevar el aprendizaje a la vida real, cubriendo los temas con los que están familiarizados los niños y desarrollando las destrezas que necesitan para hacer amigos, estudiar y trabajar en inglés.	Gramática, Vocabulario, Ejercicios, Comprensión auditiva, Lectura, Escritura,	Las actividades adoptan un enfoque empírico sobre lo que significa aprender inglés y aprovechando la experiencia de este curso en el desarrollo del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).	Pragmática, lingüística y sociolingüística
5	http://www.managingenglish.com/	La estrategia se basa en un enfoque práctico e incluyen numerosos ejemplos y ejercicios interactivos para ser realizados 'on line', así	El contenido del curso básico es de 19 lecciones + 1 revisión + 1	Las actividades están diseñadas para mejorar la	Pragmática, lingüística y sociolingüística

	<p>como explicaciones teóricas y gramaticales siempre que se requieren. Todos los ejercicios propuestos incorporan las correspondientes soluciones. Se utiliza una metodología audiovisual orientada al autoaprendizaje, en la que se integran numerosas imágenes relacionadas con el contexto, sonidos y otros elementos multimedia que te facilitarán el estudio. Se desarrollan en los temas, lecturas y audios, junto con una variedad de ejercicios didácticos, que ayudan al alumno a desarrollar su habilidad y confianza en todos los aspectos de la lengua inglesa. Durante el curso se va incorporando el nuevo material gradualmente para facilitar su aprendizaje.</p>	<p>test final. El vocabulario esta agrupado por temas, con su pronunciación y gramática, Ejercicios de comprensión auditiva, lectura, escritura.</p>	<p>habilidad para entender la lengua Inglesa, usando una selección de listening en inglés con preguntas de comprensión con distintos niveles de dificultad y las transcripciones de los mismos. A través de las aventuras del detective Rick Mansworth. Además de ampliar tu vocabulario y perfeccionar tu 'reading', podrás ejercitarte con diversos e importantes conceptos gramaticales</p>	
6	<p>https://lingua.com/es/</p> <p>Este sitio web desarrolla su estrategia mediante un entrenamiento orientado a objetivos, en un entorno motivador y con un método pedagógico que, gracias a la tecnología, permitirá que el alumno aprenda desde el lugar donde se encuentre.</p>	<p>Gramática Vocabulario por temas</p>	<p>Se desarrolla la competencia de lectura y comprensión de textos con ejercicios y preguntas de contenido desarrollados específicamente para cada texto. Una forma de profundizar en el idioma aprendiendo vocabulario,</p>	<p>Competencia gramatical y sintáctica</p>

gramática y
syntaxis.
aprender
nuevas
palabras,
aumentando el
vocabulario y
consolidando
el ya
adquirido. Un
aprendizaje
eficiente
requiere
entrenar el
vocabulario
más
importante de
cada tema y
reconocer
rápidamente
las palabras
desconocidas
para centrarse
en ellas
posteriormente
.

7 <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>

Enseñanza a través juegos gratis en línea, canciones, historias y actividades para niños. Para los padres, hay artículos sobre cómo ayudar a los niños a aprender inglés, videos sobre el uso del inglés en el hogar.

Los contenidos se focalizan en las siguientes habilidades:
- Escucha y Mira
- Lee y Escribe
- Habla y deletrea
- Gramática y Vocabulario

Hay muchas actividades en tres niveles diferentes para niños pueden usar los como guía. Por ejemplo, si comienzan a encontrar actividades de nivel 1 demasiado fáciles, pueden pasar a actividades de nivel 2. Sin embargo, todos los niños

Pragmática, lingüística y sociolingüística a

			<p>aprenden de manera diferente, por lo que pueden probar actividades de diferentes niveles en cualquier momento, especialmente si es un tema que les gusta.</p>	
8	<p>https://www.aprenderingle.srapidoysfacil.com/</p>	<p>La metodología de este curso se desarrolla con la combinación entre estudio y práctica en contextos comunicativos. Se inicia con un examen de nivel, para el desarrollo de los tres niveles: principiante, básico e intermedio</p>	<p>Gramática, Vocabulario, Ejercicios, Comprensión auditiva, Lectura, Escritura,</p>	<p>Las actividades de las lecciones contienen ejercicios interactivos, vídeos, audio y pronunciación. Actividades de gramática, vocabulario, de lectura, de pronunciación y de escucha. En cuanto a las actividades de lectura de textos en inglés ayuda a mejorar el vocabulario en contexto, a repasar estructuras gramaticales complejas en contexto y a aumentar el conocimiento sobre expresiones idiomáticas.</p>
9	<p>http://www.la</p>	<p>Esta web está dividida por</p>	<p>Gramática,</p>	<p>Las Pragmática,</p>

	webdelingles.com	niveles, clasificado según el MCRE en A1, A2, B1 y B2, además de otras secciones como pronunciación, resúmenes en inglés, vocabulario	Vocabulario, Ejercicios, Comprensión auditiva, Lectura, Escritura,	actividades se desarrollan por medio de técnicas de estudio de gramática, de vocabulario y de pronunciación, acompañadas también de resúmenes de cada uno de ellos, como ayuda para repasar todos los contenidos estudiados en clase.	lingüística y sociolingüística
10.	https://www.english-online.at/	Este sitio web está diseñado para estudiantes de inglés, los cuales a través de artículos cuidadosamente elegidos y reescritos para su fácil entendimiento pueden mejorar su competencia lectora y la comprensión de textos. Se trabajan tres niveles: primario, intermedio y avanzado	Gramática vocabulario	Este sitio web le proporciona material de práctica y ejercicios de gramática y vocabulario en línea para estudiantes y profesores. Se pueden hacer ejercicios en el navegador, tabletas y teléfonos inteligentes.	Competencia gramatical y sintáctica

Fuente: Elaboración propia

Según se puede notar a través de este instrumento de investigación que la mayoría de estos sitios web desarrollan estrategias de aprendizaje, contenidos y competencias muy parecidas por medio de actividades interactivas como elemento motivador del aprendizaje de este idioma. Estos ambientes virtuales fortalecen de una forma más efectiva las competencias comunicativas del inglés, brindándole a los estudiantes un sin número de herramientas como artículos de

noticias, canciones, juegos, videos entre otros, que ayudan a profundizar en el aprendizaje del estudiante a su propio ritmo.

Por lo tanto, los estudiantes por ser ciudadanos digitales cuentan con una importante fuente de información en Internet, donde pueden encontrar un muchos sitios web como estos, diseñados para el aprendizaje y fortalecimiento de este idioma, donde se vuelven autodidactas en este proceso por la familiaridad que tienen con este tipo de ambientes virtuales, donde no se encuentran presionados por el miedo a cometer errores en público, y además de esto, la comodidad de trabajar desde cualquier sitio y a cualquier hora hace más flexible este proceso de aprendizaje. Por otra parte, en cuanto al fortalecimiento de la lectura en el idioma inglés, los estudiantes cuentan también con una variedad de tipos de textos desde el nivel literal, inferencial y crítico, trabajado con contenidos y temáticas cuidadosamente seleccionado para estos niveles.

4.3. Actividades interactivas en el blog

Las actividades realizadas con el uso de herramientas interactivas, fueron diseñadas por medio de los programas Jclíc y Hot Potatoes, las cuales fueron integradas a un blog de Blogger perteneciente al área de inglés de la institución (<https://englishieve.blogspot.com>).

A continuación, se relacionan las capturas de pantalla de las actividades en el blog y evidencia fotográfica de los estudiantes desarrollando las actividades.

daughter is thirty. favourite colour is purple.

ACTIVIDAD 1
Quiz

1/5 Show all questions

How old is Helen?

A. ☐ Twelve

B. ☐ Twenty

C. ☐ Twenty-two

D. ☐ Thirty-two

Index =>

Figura 8 Actividad de comprensión lectora. Fuente: Fotografía propia

ACTIVIDAD 2
Gap-fill exercise

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "!" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

Carlos Cesar Doris James Jose Juan Martha Nancy Patricia Sandy Tom William

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

Check Hint

Index =>

Figura 9 Actividad de rellenar huecos. Fuente: Fotografía propia



Figura 10 Actividad de emparejamiento. Fuente: Fotografía propia



Figura 11 Actividad de ordenamiento de palabras en una frase. Fuente: Fotografía propia

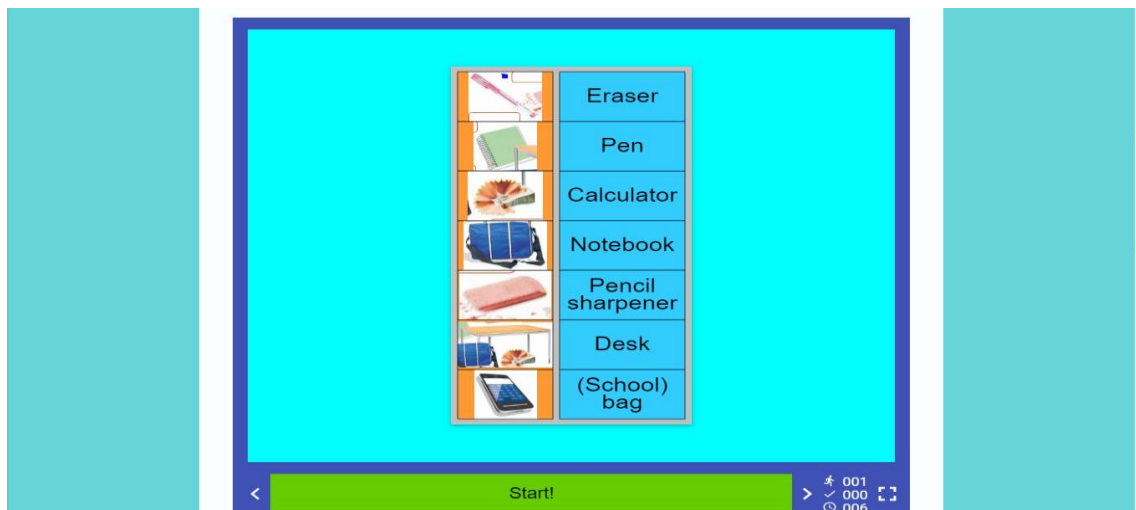


Figura 12. Actividad de emparejamiento. Fuente: Fotografía propia

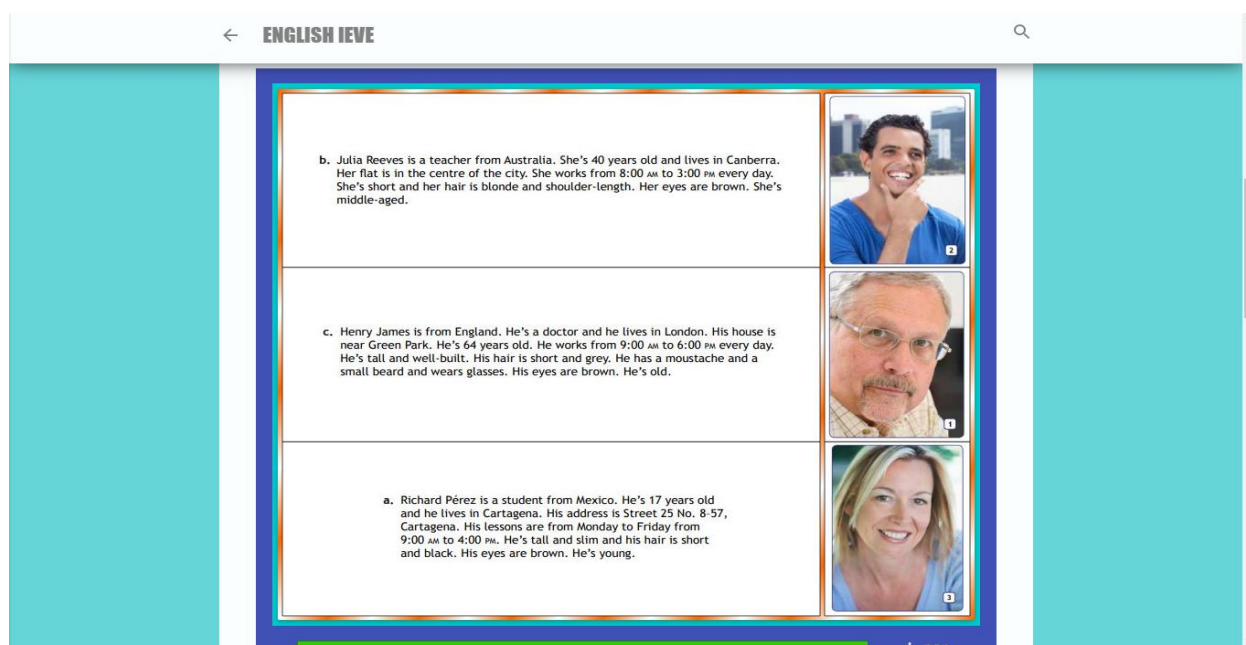


Figura 13. Actividad de emparejamiento. Fuente: Fotografía propia

← ENGLISH IEVE 🔍

Look at the paragraph about Richard Pérez again. Complete the questions with: *how, what, where, when*.

a. <input type="text"/>	is your full name?	- Richard Pérez
b. <input type="text"/>	are you from, Richard?	-I'm from Mexico.
c. <input type="text"/>	is your occupation?	-I'm a student.
d. <input type="text"/>	is your address?	-Street 25 No. 8 – 57, Cartagena
e. <input type="text"/>	is your phone number?	-It's 3257608277.
f. <input type="text"/>	old are you?	-I'm 17 years old.
g. <input type="text"/>	are your lessons?	-From Monday to Friday, from 9:00 am to

Start! 🏃 000 ✓ 000 🖨 004

Figura 14. Actividad de selección de la palabra correcta en una frase. Fuente: Fotografía propia

Student 1: Clara

Hi! My name is Clara. I am from Peru. This is what I do most days.

- After lunch, we stay at school for Music lessons or sport.
- After dinner, I watch TV or go online.
- At 10:00 PM, I am tired.
- At 5:00 PM, I return home, I do my homework and talk to my parents.
- I get up very early. I go to school by bus.
- After lessons, I have lunch at school.
- I have piano lessons and my friends play football.
- Finally, I brush my teeth and I go to bed.
- We have dinner at 7:00 PM.
- At school, we have lessons from 7:00 AM to 1:30 PM.

ACTIVIDAD 7

Student 1: Clara

Hi! My name is Clara. I am from Peru. This is what I do most days.

Put the parts in order to form a sentence. When you think your answer is correct, click on "Comprobar" to check your answer.

Comprobar Deshacer Reiniciar

b. After dinner, I watch TV or go online. j. At school, we have lessons from 7:00 am to 1:30 pm. a. After lunch, we stay at school for Music lessons or sport. i. We have dinner at 7:00 pm. f. After lessons, I have lunch at school. d. At 5:00 pm, I return home, I do my homework and talk to my parents. c. At 10:00 pm I am tired. h. Finally I brush my teeth and I go to bed. g. I have piano lessons and my friends

Figura 15. Actividad de ordenamiento de frases. Fuente: Fotografía propia

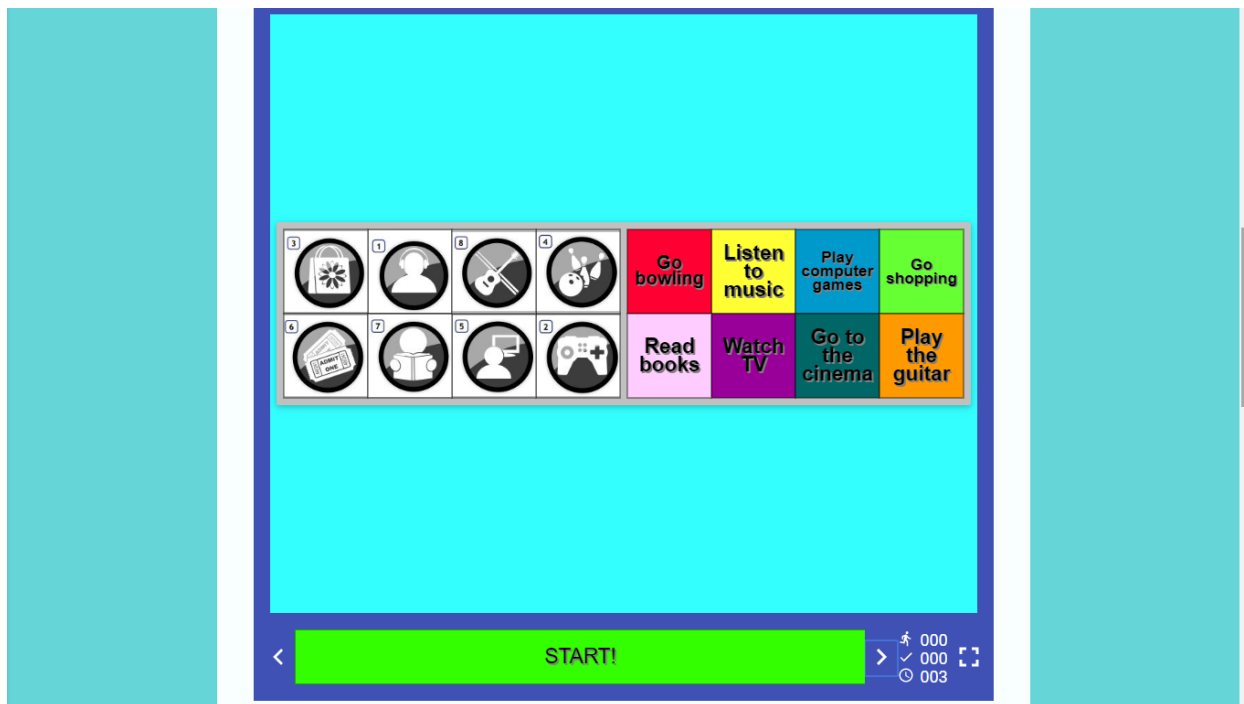


Figura 16. Actividad de emparejamiento. Fuente: Fotografía propia

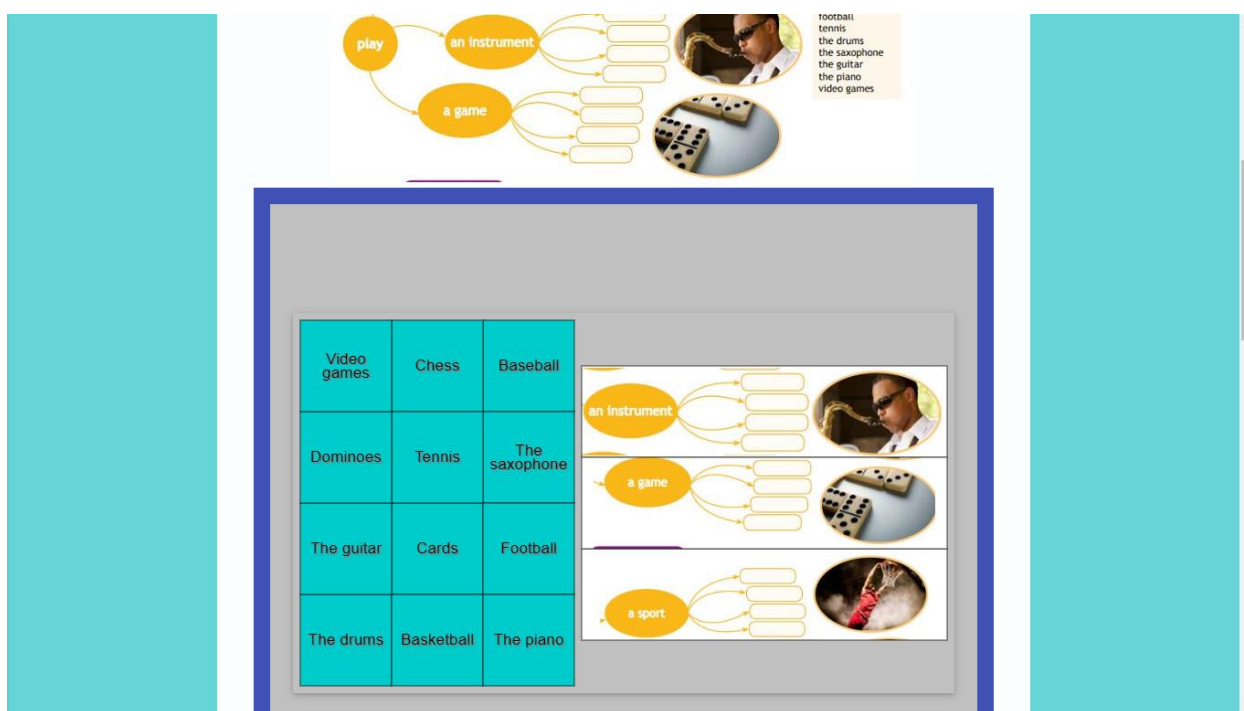


Figura 17. Actividad de emparejamiento varios a uno. Fuente: Fotografía propia

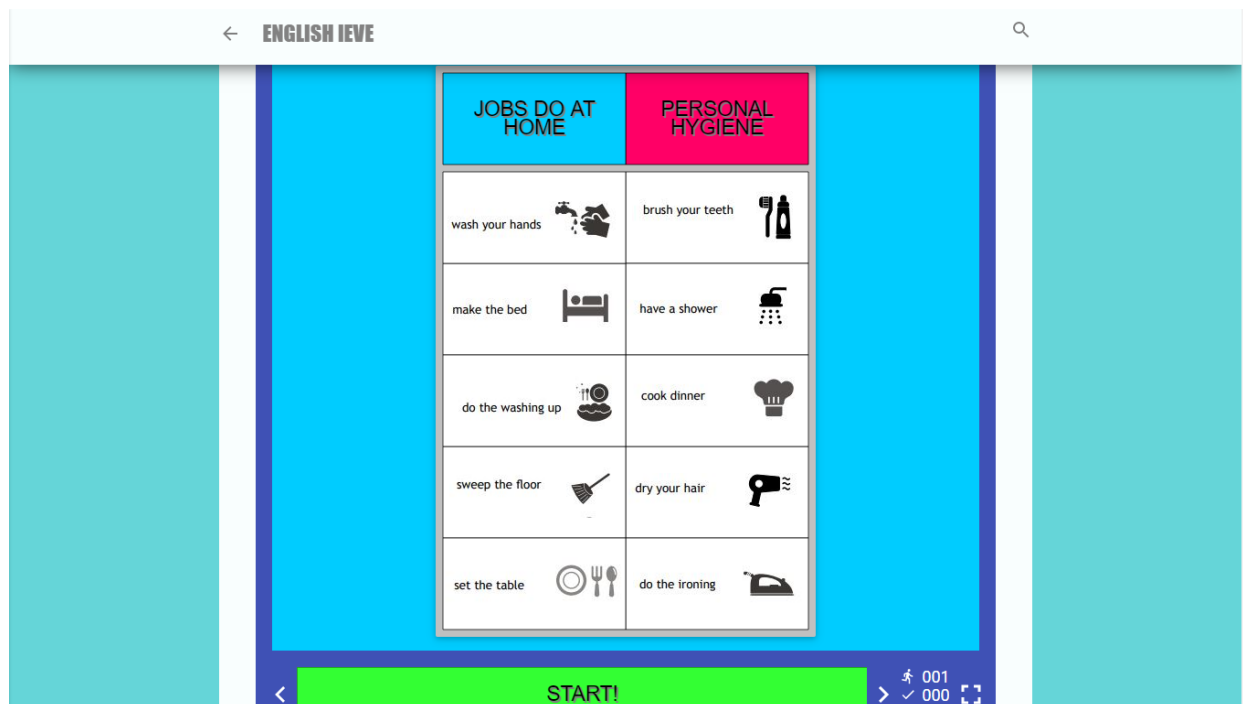


Figura 18. Actividad de emparejamiento varios a uno. Fuente: Fotografía propia

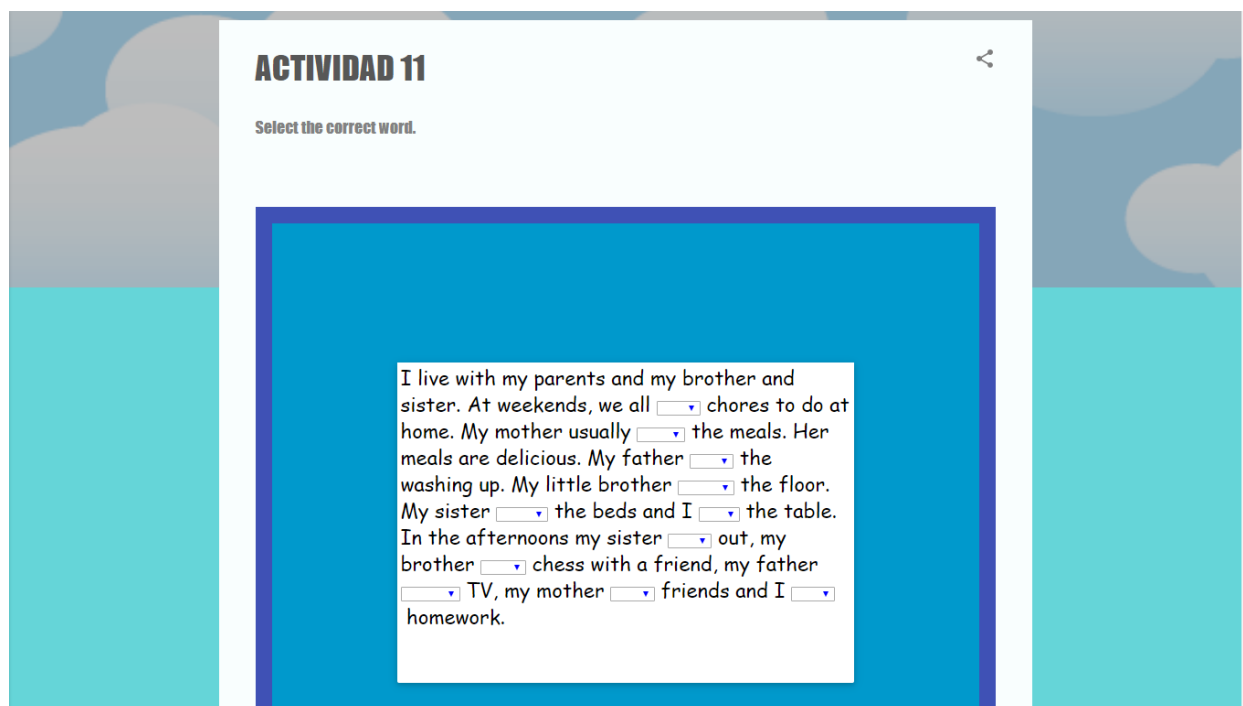


Figura 19. Actividad de seleccionar las palabras correctas. Fuente: Fotografía propia

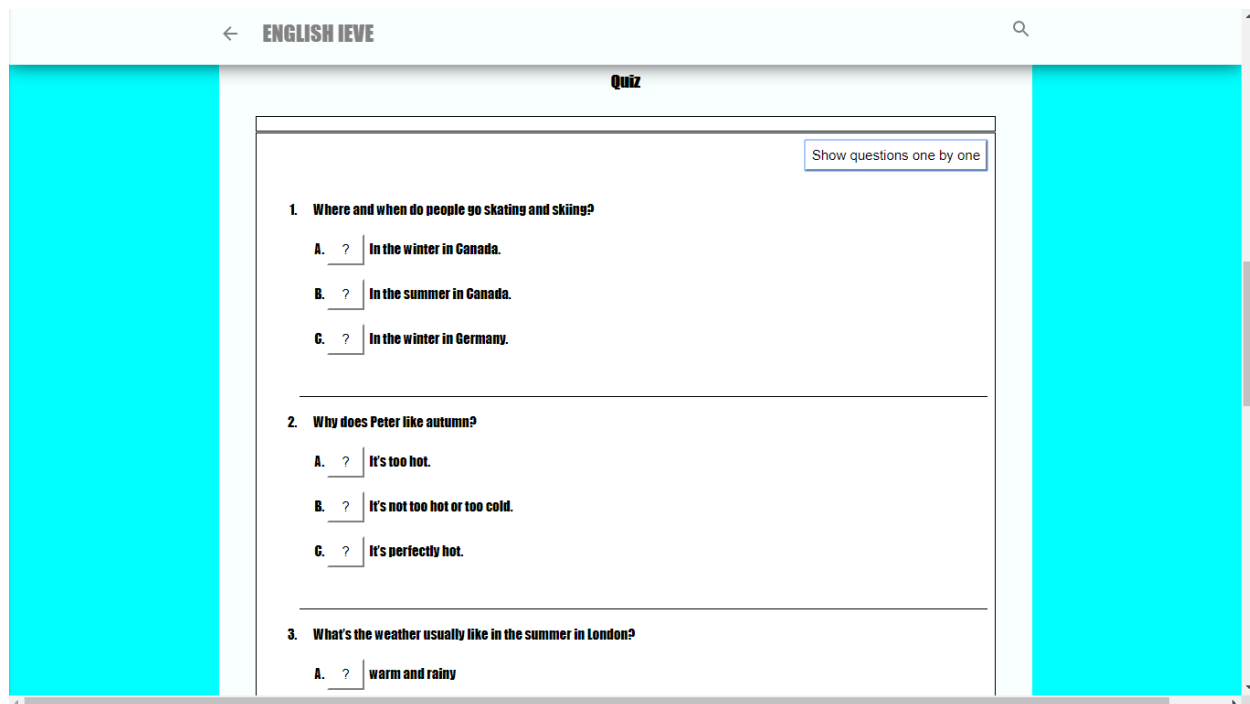


Figura 20. Actividad de comprensión lectora. Fuente: Fotografía propia



Figura 21. Estudiantes realizando las actividades interactivas (1). Fuente: Fotografía propia



Figura 22. Estudiantes realizando las actividades interactivas (2). Fuente: Fotografía propia



Figura 23. Estudiantes realizando las actividades interactivas (3). Fuente: Fotografía propia



Figura 24. Estudiantes realizando las actividades interactivas (4). Fuente: Fotografía propia

4.4. Análisis de resultados del postest

Con este instrumento se aplicó una prueba con el fin de determinar el efecto de las herramientas interactivas en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 9° en la Institución Educativa Villa Estadio. Los resultados fueron analizados acorde con el sistema de valoración de 0.0 – 5.0, establecidas en el PEI de la Institución Educativa Villa Estadio descrita anteriormente en la tabla 4 de este documento.

A continuación, se presenta en la tabla 16 para cada una de las dimensiones y competencias evaluadas: pragmática, sociolingüística y competencia lingüística en el nivel de comprensión literal, un resumen de los resultados obtenidos por los estudiantes durante la prueba postest:

Tabla 16

Resultados de la aplicación de la prueba posttest a los estudiantes

Dimensión	Preguntas	Cantidad	%
Pragmática	P1, P2, P3	31	96,9%
Sociolingüística	P4, P5, P6, P7	10	25%
Lingüística	P8, P9, P10, P11, P12	6	56,3%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 17 se refleja a nivel general, los resultados correspondientes a la cantidad y % de estudiantes según la escala de valoración de la institución en los resultados de la aplicación del posttest.

Tabla 17

Cantidad de estudiantes por nivel según la escala de valoración institucional - posttest

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Superior	0	0,0%
Alto	4	12,5%
Básico	8	25,0%
Bajo	20	62,5%

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, en la figura 25, se muestran los porcentajes de los resultados obtenidos:

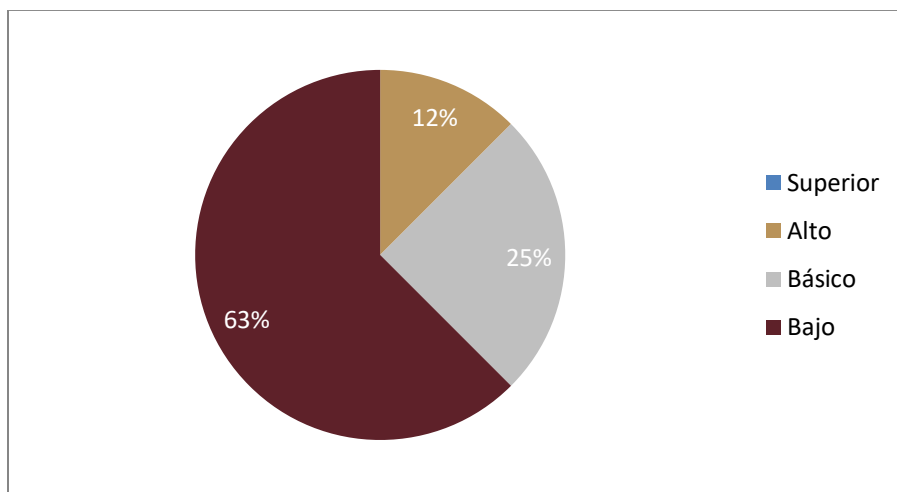


Figura 25. Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional. *Fuente:* Elaboración propia

En la figura 25 se puede evidenciar que la mayor parte de estudiantes, es decir un 63%, se encuentran en un nivel bajo, mientras que el 37% restante, se halla en nivel básico o alto, ninguno está en nivel superior; además, se tiene una desviación estándar de 0,74, lo que indica que el 95% de los estudiantes tienen notas entre 1,53 y 4,49, esto representa que la muestra es heterogénea, sin embargo según la desviación estándar, aproximadamente el 50% se encuentran en bajo y el otro 50% se encuentran entre básico y alto.

Seguidamente, se encuentra la tabla 18, que refleja los resultados de la competencia pragmática.

Tabla 18

Resultados de aplicación del postest, competencia pragmática

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Superior	20	62,5%
Alto	0	0,0%
Básico	11	34,4%
Bajo	1	3,1%

Fuente: Elaboración propia

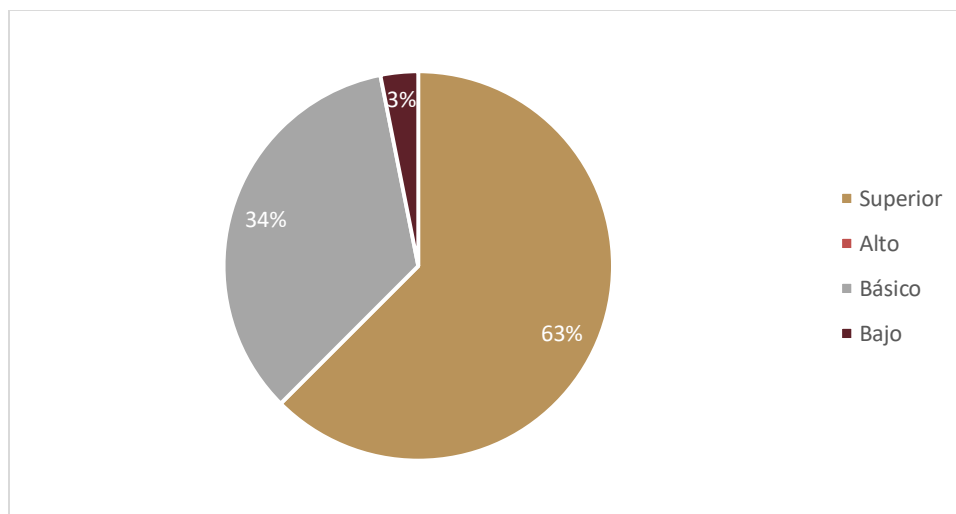


Figura 26. Porcentaje de cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia pragmática – posttest.

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede ver que los resultados presentan que los actores evaluados en esta competencia suman un 96,9% entre básico y superior.

De igual manera, se puede ver en la tabla 19 la cantidad y porcentaje total de aciertos y desaciertos en el desarrollo del pretest en esta competencia.

Tabla 19

Resultados de aplicación del posttest, competencia pragmática

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Aciertos	83	86%
Desaciertos	13	14%

Fuente: Elaboración propia

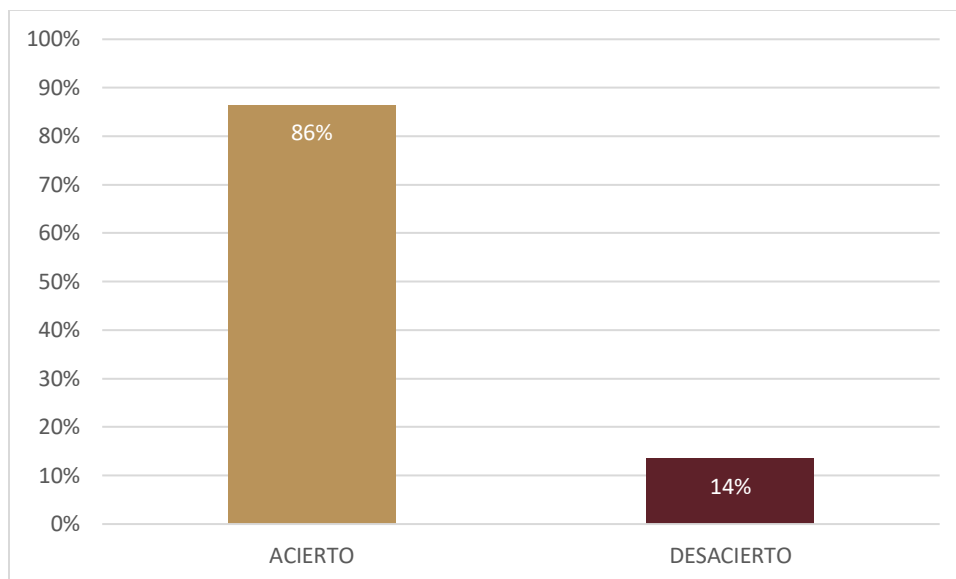


Figura 27. Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia pragmática – posttest. Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede ver que los resultados presentan una media del 86% de aciertos en la competencia pragmática, lo que significa que la gran mayoría de los jóvenes evaluados tienen un nivel entre básico y superior en el desarrollo de esta competencia necesaria para la comprensión lectora en otro idioma.

Seguidamente, se encuentra la tabla 20, en donde se muestran los resultados de la competencia sociolingüística.

Tabla 20.

Resultados de aplicación del posttest, competencia sociolingüística

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Superior	2	6,3%
Alto	0	0,0%
Básico	6	18,8%
Bajo	24	75,0%

Fuente: Elaboración propia

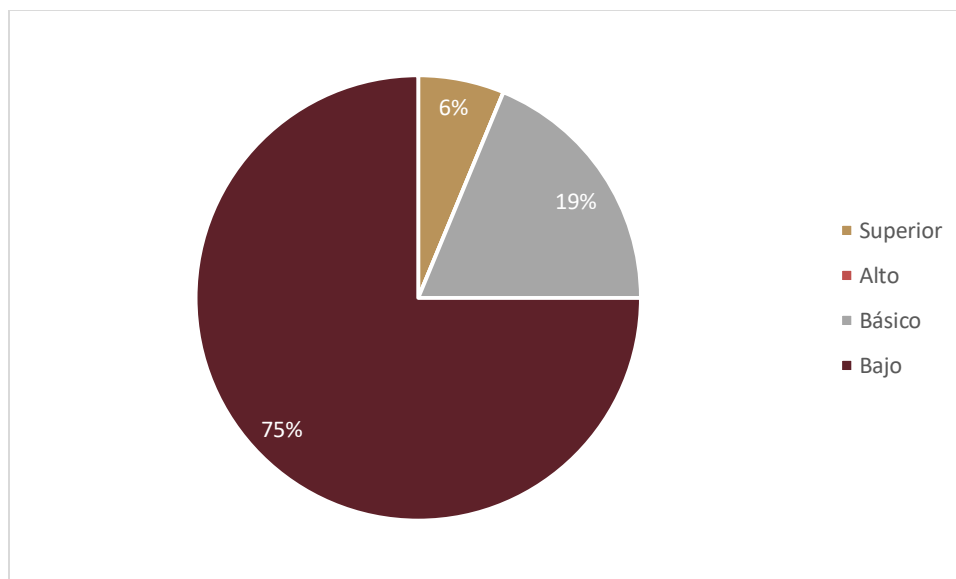


Figura 28. Porcentaje de cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia sociolingüística – posttest. Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede notar que los resultados presentan que los actores evaluados en esta competencia suman un 25% entre básico y superior, presentando un alto número de estudiantes en bajo (75%).

De la misma forma, se puede ver en la tabla 21 la cantidad y porcentaje total de aciertos y desaciertos en el desarrollo del pretest en esta competencia.

Tabla 21.

Resultados de aplicación del posttest, competencia sociolingüística

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Aciertos	61	48%
Desaciertos	67	52%

Fuente: Elaboración propia

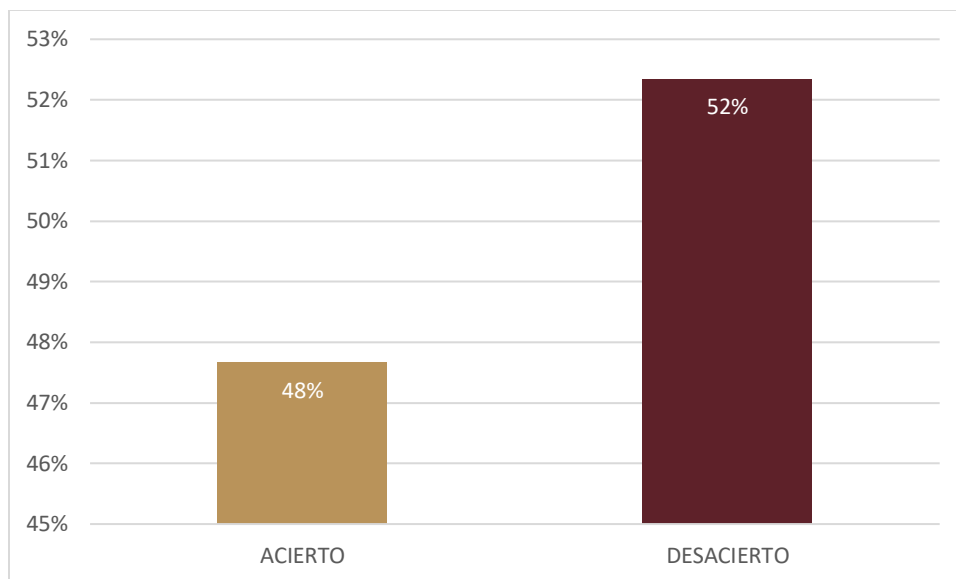


Figura 29. Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia sociolingüística – posttest. Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, en cambio, en la competencia sociolingüística, se puede evidenciar que los aciertos fueron inferiores a los desaciertos, pero solo en 4 puntos, presentando un 48% y 52% respectivamente. Se puede concluir igual que la mayoría de los estudiantes están en un nivel bajo, ya que según la escala de valoración institucional el nivel bajo está entre las notas de 0,0 (cero) y 2,9, entonces ese 48% de aciertos, que corresponde también a la media, es igual a una nota media de 2,4.

Seguidamente, se presenta la tabla 22, en donde se muestran los resultados de la competencia lingüística nivel de comprensión de lectura literal.

Tabla 22

Resultados de aplicación del posttest, competencia lingüística

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Superior	2	6,3%
Alto	10	31,3%
Básico	6	18,8%
Bajo	14	43,8%

Fuente: Elaboración propia

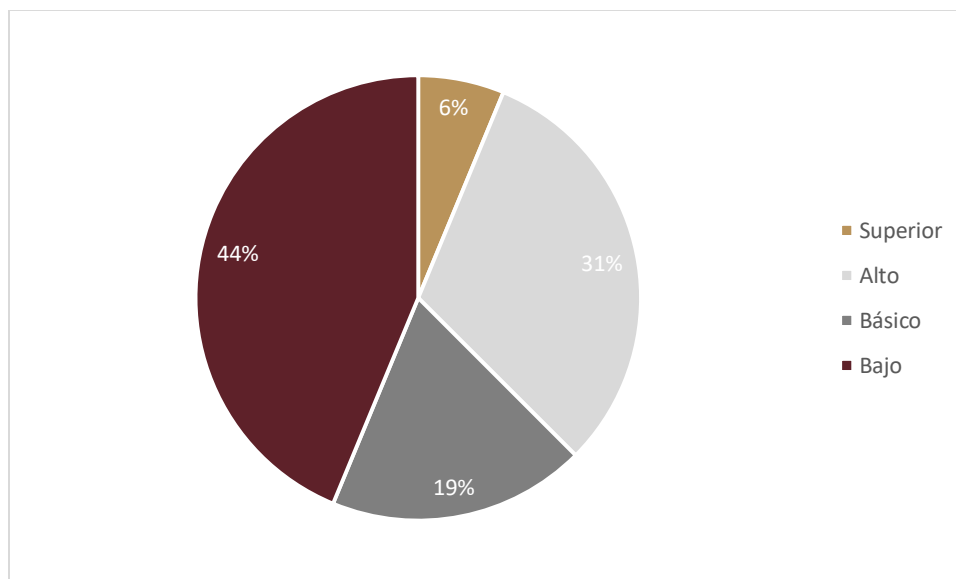


Figura 30. Porcentaje de cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia lingüística - postest

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede evidenciar que los resultados presentan que los actores evaluados en esta competencia suman un 56,3% entre básico, alto y superior, presentando un 43,8% de estudiantes en bajo.

De igual forma, se puede evidenciar en la tabla 23 la cantidad y porcentaje total de aciertos y desaciertos en el desarrollo del pretest en esta competencia.

Tabla 23

Resultados de aplicación del postest, competencia lingüística

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Aciertos	87	54%
Desaciertos	73	46%

Fuente: Elaboración propia

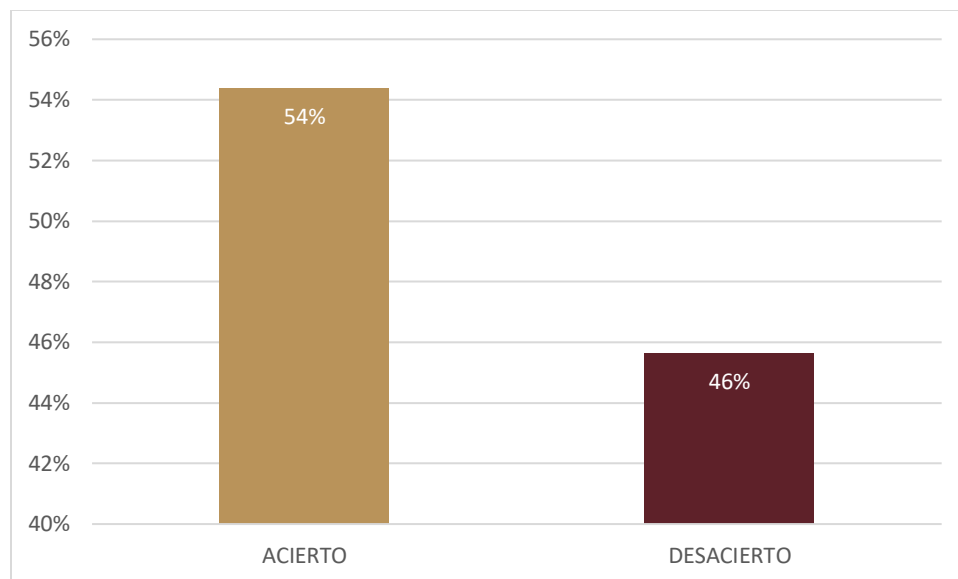


Figura 31. Porcentaje de aciertos y desaciertos – competencia lingüística – posttest. Fuente: Elaboración propia

A diferencia de las dos competencias anteriores, en la figura preliminar se puede ver que en la competencia lingüística nivel comprensión de lectura literal, los aciertos apenas alcanzaron un 54%, mientras que los desaciertos llegaron a un 46%, demostrando que los actores evaluados en su mayoría presentan nivel entre básico, alto y superior, alcanzando el nivel mínimo requerido para tener una comprensión lectora básica.

4.5. Análisis de los resultados de la aplicación de las pruebas test aplicadas a los estudiantes (Pretest vs. Posttest)

En este apartado se realiza una comparación entre los resultados generales del pretest y el posttest, así como de cada dimensión o competencia evaluada.

A continuación, se presenta en la tabla 24 para cada una de las dimensiones y competencias evaluadas: pragmática, sociolingüística y competencia lingüística en el nivel de comprensión literal, un resumen de los resultados obtenidos en ambas pruebas:

Tabla 24

Resultados de la aplicación de la prueba pretest vs. posttest a los estudiantes

Dimensión	Pretest	Posttest
	%	%
Pragmática	96.9%	96,9%
Sociolingüística	31.2%	25%
Lingüística	18,7%	56,3%

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, se presenta una figura que realiza una comparación de estos porcentajes:

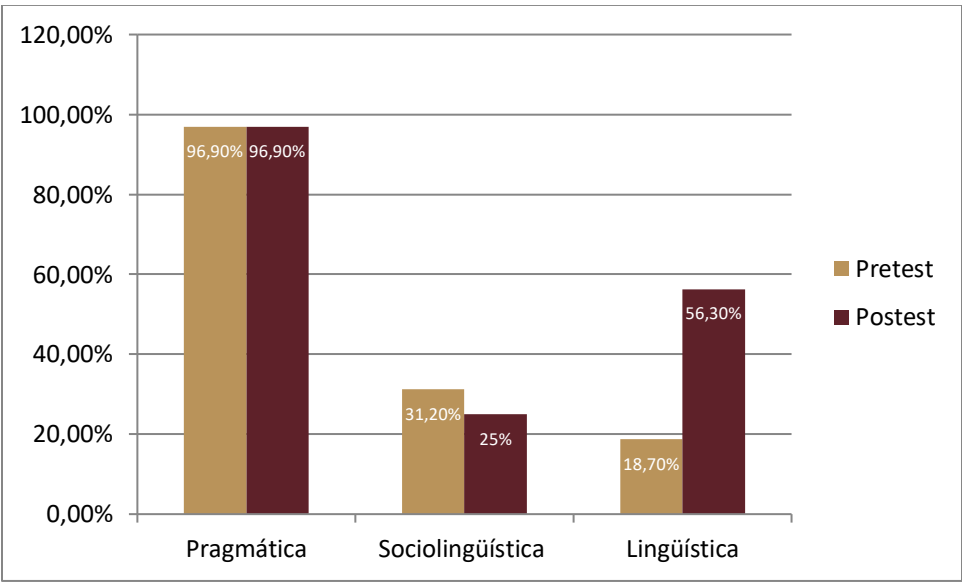


Figura 32. Comparación pretest vs. posttest - competencias pragmática, sociolingüística y lingüística. Fuente:

Elaboración propia

En la figura anterior, se refleja un paralelo del pretest vs posttest, mostrando los resultados del efecto que tuvieron las herramientas interactivas en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés. Se encuentra que en la competencia pragmática se mantiene el mismo resultado, sin

embargo, esta sigue estando en un nivel superior, por tanto la herramientas interactivas no presentaron ningún efecto; por otro lado, en la competencia sociolingüística se halla que se disminuyó en 6 puntos porcentuales, presentando estas herramientas un efecto negativo, y; por último, en la competencia lingüística nivel de lectura literal, se halla que hubo un aumento significativo de 37 puntos, mostrando que las herramientas interactivas aplicadas, favorecieron el desarrollo de esta competencia.

En la tabla 25 se refleja a nivel general, el paralelo pretest vs posttest de los resultados correspondientes al porcentaje de estudiantes según la escala de valoración de la institución:

Tabla 25

Porcentaje de estudiantes por nivel según la escala de valoración institucional – pretest vs posttest

Nivel	Pretest	Posttest
Superior	0,0%	0,0%
Alto	3,0%	12,5%
Básico	9,0%	25,0%
Bajo	88,0%	62,5%

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, en la figura 33, se muestran las barras comparativas del porcentaje de estudiantes por nivel según la escala de valoración institucional:

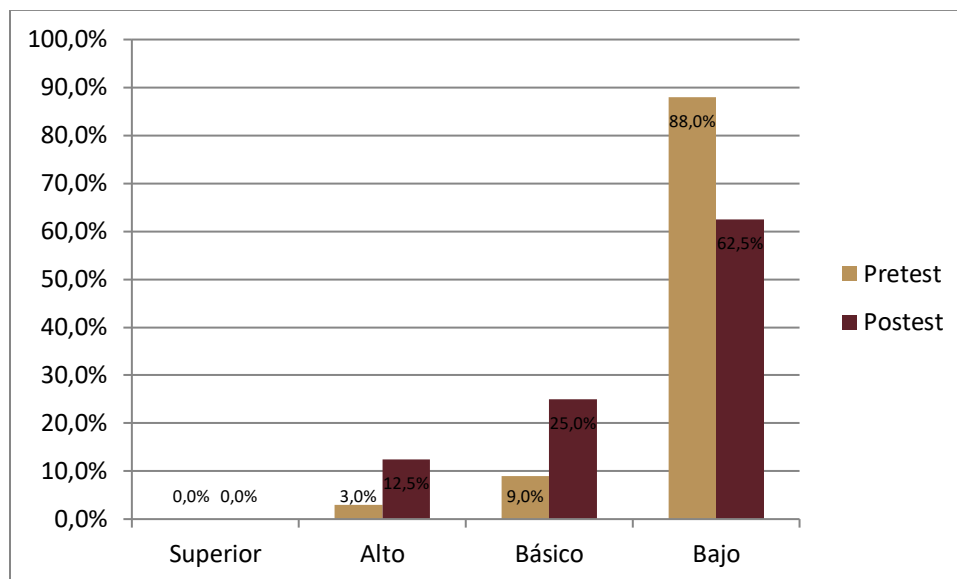


Figura 33. Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional – pretest vs posttest.

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede ver que se subió en 25,5 puntos porcentuales la cantidad de estudiantes entre los niveles básico y alto, pasando de un 12% a un 37,5%, permitiendo concluir que aunque no hubo cambios en dos de las competencias evaluadas, a nivel general se ve un efecto notable de las herramientas interactivas en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés.

A continuación, se analizarán los resultados de la aplicación de las pruebas test (pretest – posttest) en cada una de las competencias evaluadas, según los niveles de la escala de valoración institucional.

En la tabla 26, se encuentra el análisis comparativo pretest vs posttest, para la competencia pragmática.

Tabla 26

Resultados pretest vs posttest – competencia pragmática

Nivel	Pretest	Posttest
Superior	62,5%	62,5%
Alto	0,0%	0,0%
Básico	34,4%	34,4%
Bajo	3,1%	3,1%

Fuente: Elaboración propia

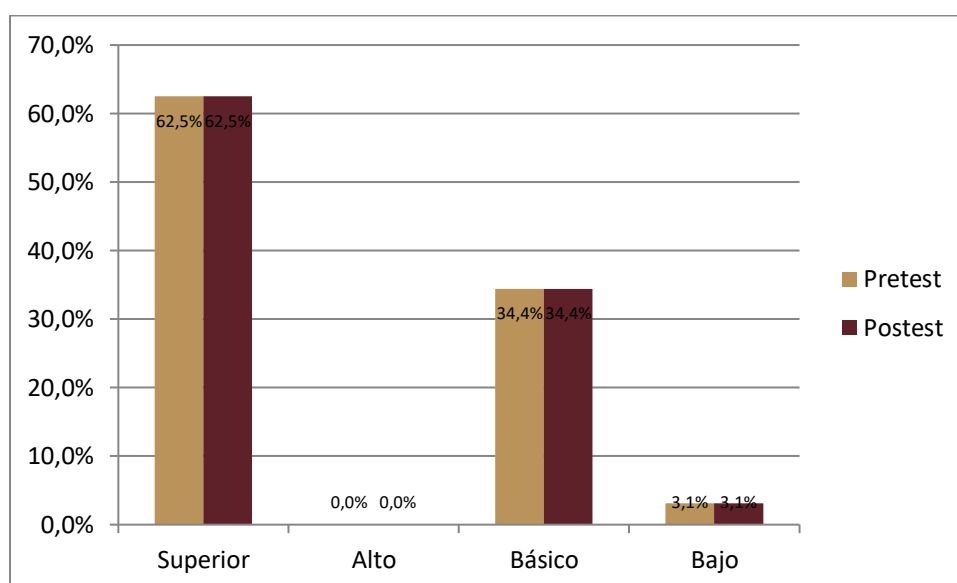


Figura 34. Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia pragmática – pretest vs posttest. Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la figura anterior, no hubo cambios en los niveles de evaluación según la escala de valoración de la institución, se continúa con un 96,9% de actores evaluados entre básico y superior. Teniendo en cuenta lo anterior, se deduce que, la intervención de las herramientas interactivas no surtió ningún efecto en esta competencia, ni positiva, ni negativamente.

Por otro lado, en la tabla 27, se halla el análisis comparativo pretest vs posttest, para la competencia sociolingüística.

Tabla 27

Resultados pretest vs posttest – competencia sociolingüística

Nivel	Pretest	Posttest
Superior	15,6%	6,3%
Alto	0,0%	0,0%
Básico	15,6%	18,8%
Bajo	68,8%	75,0%

Fuente: Elaboración propia

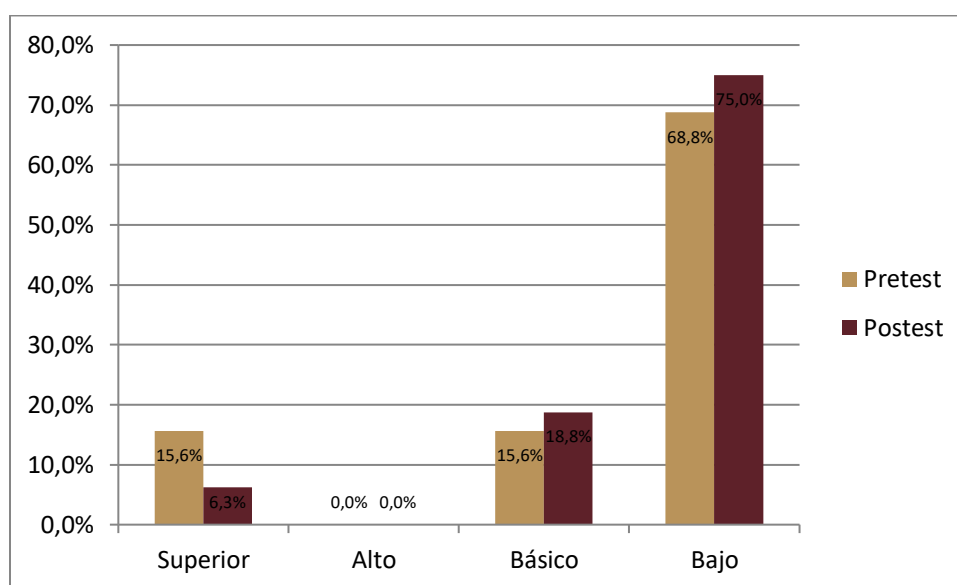


Figura 35. Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia sociolingüística – pretest vs posttest. Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la figura anterior, hubo una disminución de 6 puntos porcentuales de los estudiantes que se hallaban entre los niveles básico y superior, pasando de 31,3% a 25%, esto refleja que, la intervención de las herramientas interactivas presentó un efecto negativo en esta competencia.

Por último, en la tabla 28, se relaciona el análisis comparativo pretest vs posttest, para la competencia lingüística en el nivel de lectura literal.

Tabla 28

Resultados pretest vs posttest – competencia lingüística

Nivel	Pretest	Posttest
Superior	3,1%	6,3%
Alto	3,1%	31,3%
Básico	12,5%	18,8%
Bajo	81,3%	43,8%

Fuente: Elaboración propia

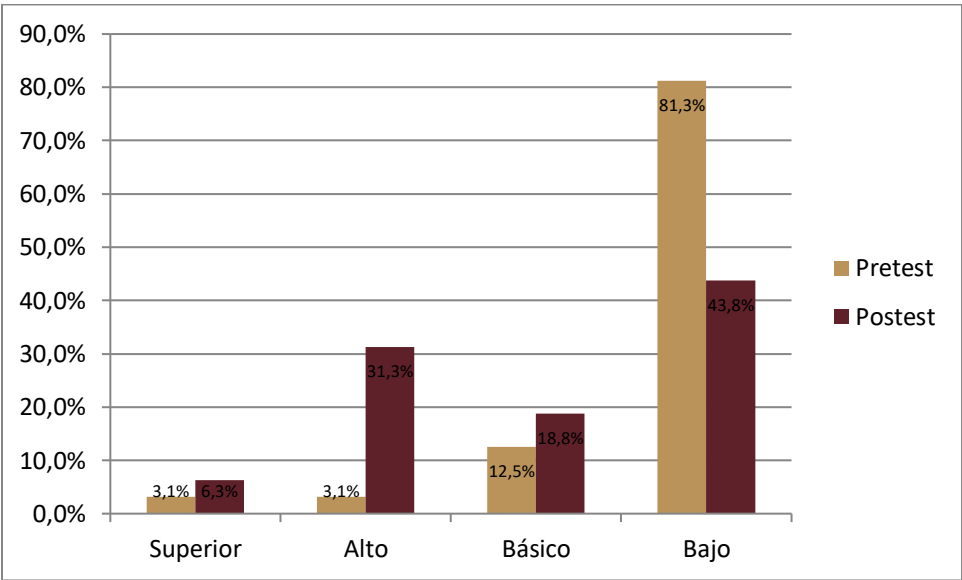


Figura 36. Porcentaje de estudiantes en cada nivel según la escala de valoración institucional – competencia lingüística – pretest vs posttest. Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la figura anterior, hubo un aumento significativo de 37,5 puntos porcentuales de estudiantes en los niveles básico, alto y superior, pasando de 18,8% a 56,3%, demostrando que, la intervención de las herramientas interactivas en esta competencia, presentó un efecto positivo en el aumento de la comprensión lectora en el idioma inglés.

4.6. Conclusiones

Con base a la investigación desarrollada y en concordancia a cada objetivo específico planteado, se presentan las siguientes conclusiones:

- Para el objetivo específico “diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes del grado 9º en la Institución Educativa Villa Estadio”, se concluye que, cuando los procesos educativos en el idioma inglés se desarrollan con pedagogías tradicionales, los aprendizajes son lentos, monótonos, sin interés, carentes de estimulación, lo que redundará en bajos desempeños académicos. De acuerdo a Casas Paya (2018), leer no es solo es la decodificación de signos y grafías, esta actividad es mucho más compleja porque implica el desarrollo de un conjunto estrategias cognitivas y metacognitivas para la asimilación del contenido del texto; para lograr lo anterior, se necesita implementar este tipo de estrategias con algún tipo de herramienta que estimule el aprendizaje y aumente el interés.

- En relación al objetivo específico “formular estrategias para el desarrollo del nivel de comprensión lectora en el idioma inglés en los estudiantes de grado noveno”, se concluye que, para formular estrategias que apoyan el desarrollo del proceso educativo, como la comprensión lectora en el idioma inglés, se deben diseñar de acuerdo a los aprendizajes que se desean desarrollar, para que sean coherentes con lo que se desea enseñar, Guerrero, Gay, y Robles (2016), escriben que, estos recursos educativos pueden personalizarse conforme a los aprendizajes que se buscan, de esta manera se diseñaron las actividades interactivas en el idioma inglés.

- Para el objetivo específico “implementar estrategias con el uso de herramientas interactivas para el desarrollo del nivel de comprensión lectora en el idioma inglés en los estudiantes de

grado noveno de la Institución Educativa Villa Estadio”, se concluye que, las herramientas interactivas permiten que los estudiantes se acerquen al aprendizaje del idioma inglés, con mayor interés y motivación, que aprendan de una manera divertida. Las tecnologías aplicadas a la educación, según Bolaño García (2017), dice que la evolución de la tecnología y de la informática, han generado herramientas que ayudan a estimular los sentidos y respuestas de los usuarios por medio de su manipulación, y a esto se le llama interactividad. Ahora bien, una correcta integración de estas herramientas con diferentes elementos multimedia, permiten desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, convirtiéndose en medios para alcanzar los objetivos educativos.

- Para el objetivo específico “determinar el efecto de las herramientas interactivas en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en inglés”, se concluye que, las herramientas interactivas aplicadas en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés, presentan a nivel general un efecto positivo, logrando que los aprendizajes fueran significativos a partir de la interactividad. De acuerdo a Córdova Vera (2017), esta interactividad de las herramientas que usan las herramientas interactivas, permite afianzar los conocimientos de los estudiantes, constituyéndose también en un método de enseñanza aprendizaje significativo.

- En el caso del objetivo general, “desarrollar la comprensión lectora de textos en inglés mediante el uso herramientas interactivas en estudiantes de la básica secundaria”, se concluye que, el uso de las herramientas interactivas presentan un efecto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés, esto debido a que aprovechando que los estudiantes son nativos digitales, aumenta en ellos el interés y la motivación, logrando aprendizajes significativos; lo anterior va acorde a lo dicho por Guerrero, Gay y Robles (2016), quienes indican que la integración de elementos multimedia al proceso educativo ayuda a mejorar los

procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollar recursos educativos multimedia integra elementos innovadores que conciben motivación en los estudiantes, y así alcanzar aprendizajes significativos; además, Las herramientas interactivas usadas, favorecen más un tipo de competencias que otras, en este caso favorecen más la competencia lingüística, que la pragmática y la sociolingüística.

4.7. Recomendaciones

- Se recomienda capacitar a docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Villa Estadio sobre el uso de estas herramientas interactivas como estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de esa manera rediseñar los planes de áreas, dando más importancia a la forma como los estudiantes aprenden, que a la cantidad de contenidos que deben asimilar, haciendo énfasis en aquellas estrategias que mejoran el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma Inglés.

- Es recomendable que esta investigación se aplique en la Institución Educativa Villa Estadio, desde los grados de primaria hasta los grados superiores, para el logro del fortalecimiento de la comprensión lectora en el idioma ingles a corto, mediano y largo plazo en los estudiantes de esta institución educativa. De esta manera, se podría evidenciar más significativamente la utilidad y efectividad del uso de estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera.

- Finalmente, se aconseja a los docentes del área de inglés de la Institución Educativa Villa Estadio, reforzar la competencia sociolingüística, debido que fue la que presentó el desempeño más bajo de las tres competencias que se evaluaron en el pretest y en el posttest. Según el MCER, en esta competencia sociolingüística se abordan los marcadores lingüísticos como: las relaciones sociales, las normas de cortesías, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Referencias

- Acevedo, J., y Bustamante, R. (2015). *Uso de las WebQuests para la Enseñanza del Inglés en Estudiantes de Secundaria* (Universidad de San Buenaventura). Recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137839.pdf>
- Acosta Trejo, E., y Vizcaino Howard, D. (2018). *Herramientas de autor y su aporte a la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés* (Universidad de la Costa). Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2803>
- Alcaldía de Soledad. (2016). *Plan de Desarrollo Municipal Soledad Confiable 2016 - 2019* (pp. 1–264). pp. 1–264. Recuperado de http://soledad-atlantico.gov.co/Nuestros_planes.shtml
- Alvear, Y., y Llamas, Y. (2017). *Tareas Comunicativas mediadas por las TIC y su efecto en el Aprendizaje del Inglés en educación básica secundaria*. Universidad de la Costa.
- Alviárez, L., Guerreiro, Y., y Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de inglés con fines específicos. *Revista Opción*, 21(47), 101–114.
- Anzola Nieves, A. (2014). TIC , corresponsabilidad y desarrollo humano en Venezuela. Generalidades sobre su vinculación y fundamentación constitucional y legal. *TEACS*, 71–81. Recuperado de www.ucla.edu.ve/dac/revistateacs/articulos/Rev14-Art5-Anzola.pdf
- Argüelles, J. (2016). *Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en educación media superior* (Universidad Autónoma de Aguascalientes). Recuperado de <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/123456789/713>
- Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de Colombia 1991*. , (1991).
- Bacca-Bonilla, E. (2018). Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión

lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TIC. *Universidad de La Sabana*, 1–30.

Ballina, F. (2004). Paradigmas y perspectivas teórico-metodológicas en el estudio de la administración. *Ciencia Administrativa*, 1–13. Recuperado de <http://www.uv.mx/iiesca/revista/documents/paradigmas2004-2.pdf>

Bastidas Arteaga, J. A. (2012). Epistemología de la didáctica de las lenguas. *XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica*, 1–17. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Bastidas2/publication/277776136_Epistemologia_de_la_didactica_de_las_lenguas_Octubre_9-12_2012/links/55736cc008ae7521586a78d9/Epistemologia-de-la-didactica-de-las-lenguas-Octubre-9-12-2012.pdf

Bastidas Arteaga, J. A. (2013, February). La Preparación Inicial en Didáctica para la Enseñanza del Inglés en la Escuela Primaria Introducción. *Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 6(1), 1–17. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/viewFile/297833/386816>

Bolaño García, M. (2017). Uso de Herramientas Multimedia Interactivas en educación preescolar. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (35), 1–20. Recuperado de <http://dimglobal.net/revista.htm> REVISTACIENTIFICADEOPINIÓNYDIVULGACIÓN

Caccuri, V. (2013). *Educación con TICs: Las nuevas formas de enseñar en la era digital*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/00536576136ca6e2e97b4>

Cano-Rodriguez, E., y Soto-Torres, I. (2018). *Práctica pedagógica mediada por TIC para mejorar el proceso lector en inglés en los estudiantes del grado noveno de dos colegios públicos de Bogotá, Colombia*. Universidad de la Sabana.

- Carreño, R. P., y Molina, G. (2014). *El blog como estrategia para el aprendizaje de la educación física en estudiantes de séptimo grado de básica secundaria* (Corporación Universitaria de la Costa). Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/handle/11323/266>
- Casas Paya, L. (2018). Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios. *Educere*, 22(72). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656041010/html/index.html>
- Chicaiza-Pinduisaca, M. (2018). *Diseño de una propuesta didáctica mediante la elaboración de herramientas tecnológicas Educaplay y Jclit para refuerzo académico en la asignatura inglés aplicado en los estudiantes de octavo grado de educación básica*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Congreso de la República de Colombia. Ley No.1341. , Ley No.1341 § (2009).
- Córdova Vera, K. (2017). *El uso de la herramienta interactiva “HOT POTATOES” en la comprensión lectora del idioma inglés en los estudiantes de segundo nivel del instituto de idiomas de la ESPE* (Universidad Central del Ecuador). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12494>
- Díaz, M., Guiacometto, J., y Cruz, A. (2018). Uso de las herramientas tecnológicas para la enseñanza de la lengua extranjera. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 741–748. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.87>
- Díaz Mejía, D. M. (2014). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad ICESI* (Universidad ICESI). Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprend

izaje_ingles.pdf

Flores-Chamba, S. (2017). *Plataforma JClic en el desarrollo de la destreza escrita del idioma inglés*. Universidad Central del Ecuador.

García Aretio, L. (2014). Web 2.0 vs web 1.0. *Contextos Universitarios Mediados*, 1(14), 1–9. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-14_1/Documento.pdf

Gardner, H. (2011). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Generalitat de Catalunya, y XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. (n.d.). JClic home page. Retrieved September 24, 2019, from <https://clic.xtec.cat/legacy/es/jclic/>

Giacobbe, J. (2010). Adquisición de lenguas extranjeras : Interacción y desarrollo del lenguaje. *Puertas Abiertas*, (6), 1–10. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4921/pr.4921.pdf

Gobierno de Colombia. *Ley 1955 de 2019. Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”*. , (2018).

Gómez-Poveda, O., y Mateus-Hernández, C. (2016). Aprendizaje para la comprensión mediada por TIC: Una apuesta pedagógica disruptiva para el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés para algunos colegios públicos de la secretaría de educación de Bogotá. Universidad de la Sabana.

Gómez, G. (2014). *La implementación de herramientas web como estrategia para mejorar el proceso de los estudiantes en el desarrollo de su competencia oral en la lengua extranjera ingles en el 7° grado de la Institución Educativa Concejo de Medellín* (Universidad Pontificia Bolivariana). Recuperado de

<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2319>

Guerrero, M., Gay, M., y Robles, H. (2016). Análisis del desarrollo de un material multimedia orientado al manejo higiénico de los alimentos. *Revista Didáctica, Divulgación y Multimedia*, (33), 1–13. Recuperado de <http://www.pangea.org/dim/revista.htm> REVISTA CIENTÍFICA DE OPINIÓN Y DIVULGACIÓN

Gutiérrez, G., Gómez, M., y García, I. (2013). Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario inglés en preescolar. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1–22. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/115181>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación 6ta Edición*. México D.F: Mc Graw Hill.

Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento RUSC*, 5(2), 26–35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201008>

Institución Educativa Villa Estadio. *Proyecto Educativo Institucional*. , (2019).

Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. In Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA S.A. (Eds.), *Centro Virtual Cervantes* (Primera Ed). <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

Kingler, C., y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente* (McGraw-Hill, Ed.). México D.F.

Kuhn, S. T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Laura-De La Cruz, K. (2018). *Uso del software Jclíc y la comprensión de textos del área de inglés en las estudiantes del cuarto grado de nivel secundario de la I.E.P Santa Ana Tacna, 2017*. Universidad Privada de Tacna.
- Lee, J. W., y Lemonnier, D. (1997). The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: A Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context. *Tesol Quarterll*, 31(4), 713–739.
- Leiva De Izquierdo, B. (2008). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, (32), 35–62.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45–47.
- Lucas Hernández, R. (2013). *Ampliación del Inglés en Educación Infantil* (Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3979>
- Martínez-Olvera, W., y Esquivel-Gómez, I. (2017). Estrategias de lectura comprensiva del inglés para bachilleres, apoyadas en materiales multimedia. *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 6(1), 9–22.
- Martínez, A., y Porcelli, A. (2017). El Rol de las TICs en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de ResearchGate website: https://www.researchgate.net/publication/317568727_El_Rol_de_las_TICs_en_la_consecucion_de_los_Objetivos_de_Desarrollo_Sostenible
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación, Ley 115.* , (1994).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, El reto! *Serie Guías*, 1(22), 1–42. Recuperado de

- http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025*. 1–129.
- Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés - Grados 6° a 11°*. 1–28. Recuperado de
- <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad.*, (2016).
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2011). *Plan Vive Digital 2010-2014*. 1–111. Recuperado de
- http://www.mintic.gov.co/images/MS_VIVE_DIGITAL/archivos/Vivo_Vive_Digital.pdf
- Montero, A., Zambrano, L. M., y Zerpa, C. (2012). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*, 25, 9–27.
- Ortega, G. (2016). *Las TIC para mejorar la lectura y el vocabulario en inglés en el Colegio República de México I.E.D* (Universidad). <https://doi.org/10.1590/S0124-00642012000800004>
- Ospina Buitrago, W. (2019). *Fortalecimiento del inglés como lengua extranjera apelando a las tic*. Universidad de la Sabana.
- Palacios, I. (2010). Dell hathaway Hymes: Un gran humanista adelantado a su tiempo. *Nexus*, 1–4. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Parra, V., y Simancas, R. (2015). *Aprendizaje del inglés desde los estilos de aprendizaje mediado por recursos educativos abiertos* (Universidad de la Costa). Recuperado de
- <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/handle/11323/639>

- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. *UNAM*, 1–4. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46991264/TEORIA_DEL_CONSTRUC_TIVISMO_SOCIAL_DE_LEV_VYGOTSKY_EN_COMPARACION_CON_LA_TEORIA_A_JEAN_PIAGET.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&yExpires=1519568963&ySignature=jdkNpZU0W%2FFT54mikJMe3hDVdxY%3D&yrespo
- Paz, E. (2014). La lectura en inglés: una herramienta indispensable en la sociedad de la información. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1–10. Recuperado de www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1685.pdf
- Pimienta, J. (2007). Metodología constructivista: Guía para la planeación docente. In P. Educación (Ed.), *The History of Pedagogy* (Segunda Ed). <https://doi.org/10.4324/9781315650449-18>
- Pontes-Pedrajas, A. (2005). Aplicaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la educación científica. Primera parte: funciones y recursos. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 2(1), 2–18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/920/92020102.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2002). *Desarrollo humano en Venezuela 2002: Las tecnologías de la información y la comunicación al servicio del desarrollo* (PNUD). Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/venezuela_2002_es.pdf
- Quispe, I., y Tapia, E. (2011). *Influencia del programa “Lectura es Vida” en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas del quinto grado de la Institución Educativa N° 72596 “Cesar Vallejo” Putina-Puno 2011*. Recuperado de

<http://programalecturaesvida.blogspot.com/>

Rangel-Palencia, R. (2014). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje del inglés con el uso de la herramienta Rosseta Stone por parte de los estudiantes de grado octavo del Colegio León de Greiff. *Revista de Investigaciones UNAD*, 13(2), 41–61.

Rodríguez Martín, M. (2016). *Tratamiento del inglés en educación infantil* (Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18467/1/TFG-O 728.pdf>

Rueda, M. C., y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21–28.

Sanmartín, C. (2017). *El software eXelearning, en el desarrollo de la gramática del idioma Inglés a los estudiantes de los terceros B.G.U en La Unidad Educativa Cinco de Junio* (Universidad Central del Ecuador). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/11180>

Santiago, R., y Navaridas, F. (2012). La Web 2.0 en escena. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 19–30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828247002>

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, España: Gedisa.

Scolari, C. (2011). Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. *Mediaciones Sociales*, 8, 167–170.

Severin, E. (2014). Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, para el aprendizaje. *Apuntes, Educación y Desarrollo Post-2015. UNESCO*, (3), 1–18. Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/apuntes3-2014.pdf>

- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento* (Nodos Ele). Recuperado de <http://www.nodosele.com/editorial/>
- Siemens, G. (2013). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. *Publicado Bajo Licencia Creative Commons 2.5*, 10. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38778149/13_conectivismo_era_digital.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549576205&Signature=E0xTaLrGSAXyOZi0cCe%2Bk%2FgqISQ%3D&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEste_trabajo_est
- Tapia, F. (2011). Las técnicas y los instrumentos de evaluación. In *Estadística aplicada a la administración, contaduría e informática administrativa*. <https://doi.org/10.17219/acem/63751>
- Toscano, S. (2015). *Diseño de un modelo didáctico web para la enseñanza interactiva de inglés a nivel básico* (Pontificia Universidad Católica del Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1498>
- Universidad de Victoria. (n.d.). Hot Potatoes Home Page. Retrieved September 24, 2019, from <https://hotpot.uvic.ca/>
- Vásquez-Sanez, A. (2017). *Uso del Hot Potatoes y la comprensión lectora en una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2016*. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe:8080/repositorio/bitstream/handle/123456789/8470/VASQUEZ_SANEZ_USO_HOT_POTATOES_Y_LA_COMPRENSION_LECTORA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vazquez Mariño, I. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *Revista Electrónica de Didáctica Español y Lengua*

Extranjera RedELE, (21), 1–22. <https://doi.org/10.4438/1571-4667-redele>

Viedma, M. (2017). Dificultades y obstáculos en el aprendizaje de inglés. Recuperado de Blog Familiar de Babyradio website: <https://babyradio.es/blogfamiliar/dificultades-y-obstaculos-en-el-aprendizaje-de-ingles/>

Vilchez. (2007). Diseño y producción de materiales multimedia. *Enseñanza de La Geometría Con Utilización de Recursos Multimedia. Aplicación a La Primera Etapa de Educación Básica*, p. 470. Universitat Rovira I Virgili.

Vilchez, N. (2004). Diseño y producción de materiales multimedia (Universitat Rovira I Virgili). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/8928#page=1>

Villalibre Tolosa, M. I. (2013). *El empleo de los Medios de Comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa en una Lengua Extranjera (Inglés)* (Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4376>

Villar, F. (2003). Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación. Recuperado de Universitat de Barcelona website: <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento pretest

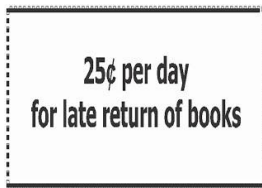
ICFES TEST (PRE – TEST) LEVEL A2

Parte 1

¿Dónde puedes ver estos avisos?

Selecciona una de las siguientes respuestas posibles:

1.



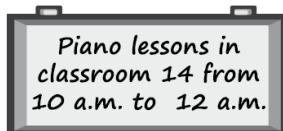
- A. In a shop
- B. In a library
- C. In a hotel

2.



- A. In a theater
- B. In an airport
- C. In a station

3.



- A. In a playground
- B. In a bathroom
- C. In a school



4. I can't eat a cold sandwich. It is horrible!

5. I am going on vacation to Vancouver!

6. It rained a lot last night!

7. Be careful!

- A. I hope so.
- B. I agree.
- C. I am not.

- A. That's great!
- B. I like swimming!
- C. You are first!

- A. Did you accept?
- B. Did you understand?
- C. Did you sleep?

- A. Yes, I do
- B. I will
- C. What a pity !

Parte 2

RESPONDA LAS PREGUNTAS 4 A 7 DE ACUERDO CON EL EJEMPLO

Complete las cuatro conversaciones

Parte 3

RESPONDA LAS PREGUNTAS 8 A 12 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el texto y responda

MY ARTISTIC ADVENTURE



When I was a child in Ireland, I went to bed late, and I could not sleep past six. One morning, I found a Spanish television show with a French man who was painting a beautiful countryside with oil paints.

Right then, I began watching this show. With his quiet voice he explained his natural way of painting, and he quickly made trees and rivers, simply by moving his hand across the paper. He made it look simple and easy, so I thought I could do it by myself.

Every Sunday morning, I would try to paint what he was painting on the screen, but I needed oil paints to make my paintings as beautiful as his. I could not buy oil paints; I was only seven, and my parents would not buy them for me. Then I decided to use my mother's cosmetics and paper for my painting. I was ready to paint my first picture.

After my mum saw what I did with her things, I was told I could not paint again. This put an end to my idea of using food the next time to make a picture. After a while, I stopped watching the French painter. It was difficult for me to simply watch him when I was unable to paint my own pictures.

Ejemplo:

0. When she was seven, she slept

- A. for some hours.
- B. very well.
- C. a lot.

Respuesta: 0. ☒ A ☐ B ☐ C

8. Where was the painter from?

- A. Ireland
 - B. Spain
 - C. France
9. She was mostly excited by the
- A. painter's ability.
 - B. painter's voice.
 - C. painter's show.
10. How often did she watch the show?
- A. three times a week
 - B. once a week
 - C. twice a week
11. She could not get oil paints because she
- A. didn't speak Spanish.
 - B. was too young.
 - C. always watched TV.
12. Stopping painting was
- A. the painter's idea.
 - B. her mother's order.
 - C. her own decisio

Anexo 2. Instrumento posttest

ICFES TEST (POS – TEST) LEVEL A2Parte 1

¿Dónde puedes ver estos avisos?

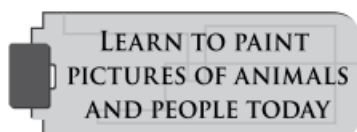
Selecciona una de las siguientes respuestas posibles:

1.



- A.** in a station
- B.** in a café
- C.** in a zoo

2.



- D.** In a soccer class
- E.** In a drawing class
- F.** In a computer class

3.



- A.** in a school
- B.** in a hospital
- C.** in a department store

4. Are you OK?

- A.** Yes, inside.
- B.** Yes, please.
- C.** Yes, I am.

5. Is your mother home?

- A.** I don't know.
- B.** That's fine.
- C.** She's a nurse.

6. I've got a pain.

- A.** Where is it?
- B.** Why is it?
- C.** When is it?

7. How would you like your steak?

- A.** It's nice.
- B.** Not really.
- C.** Well cooked.

Parte 2

RESPONDA LAS PREGUNTAS 4 A 7 DEACUERDO CON EL EJEMPLO

Complete las cuatro conversaciones

Ejemplo:



What do you do?

A I am a pilot.
B I am single.
C I am George.

Respuesta: ☐ 0 ☒ A ☐ B ☐ C

Parte 3

RESPONDA LAS PREGUNTAS 8 A 12 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO Lea el texto y responda

JAMES SALTER'S DAYS IN FILM

James Salter was a pilot in the United States Air Force. He abandoned the military profession in 1957 after the publication of his first novel, *The Hunters*. He is best known as a novelist, but during the sixties and seventies, he worked in film making. Salter made documentaries, wrote texts for films, and even was the director of a film called *Three*, starring Charlotte Rampling and Sam Waterston.

In *Passionate Falsehoods*, which was adapted from Salter's book *Burning the Days*, published in *The New Yorker* in 1997, Salter tells the story of his life in film.

Salter's time in the film world is both good and bad. In Rome, he met directors and stars. In New York, he explored the city with Robert Redford and enjoyed being famous. Deborah Treisman and Michael Agger have talked about Salter. Nick Paumgarten in *The Last Book*, describes Salter's opinion about his film career:

"Of sixteen texts for movies, only four were popular. There was money, attractive women, and entrance into rooms where there were stories more for the dinner table than for the page." Salter thought he was wasting his time.

Perhaps he wasted his time in a larger artistic way, but it still makes for attractive reading. *The Last Book* is available to everyone in online stores.

Ejemplo:

8. James Salter is famous for
- A. his books.
 - B. his movies.
 - C. his plays.

9. James Salter played an important part in the making of movies from

- A. 1960 to 1979.
- B. 1960 to 1970.
- C. 1960 to 1985.

10. *Passionate Falsehoods* is

- A. a newspaper.
- B. a play.
- C. a movie.

11. *The Last Book* was written by


- A. James Salter.
- B. Deborah Treisman.
- C. Nick Paumgarten.

12. *The Last Book* can be found

- A. in museums.
- B. at a café.
- C. on the web.

Anexo 3. Solicitud permiso Icfes uso de preguntas

SOLICITUD DE PERMISO USO DE PREGUNTAS DE CUADERNILLOS ICfes PARA INVESTIGACIÓN DE MAESTRIA >

 **Johnatan Escobar Aguirre** <johnatan.escobar@gmail.com>
para solicitudesinformacion, freddy ▾ 4 nov. 2019 09:02 (hace 7 días) ☆ ↩ ⋮

Buenos días,

Por medio del presente correo electrónico, solicitamos permiso para usar de los cuadernillos Icfes del área de idioma extranjero inglés, algunas preguntas para realizar un pretest y postest, los cuales son diseñados como herramientas de investigación para el trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria de la Costa, titulado "Comprensión lectora en Inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica secundaria".

Investigadores:
- Lic. Johnatan Escobar Aguirre
- Lic. Freddy Jonathan Jiménez Murcia

Las preguntas a utilizar son las siguientes:


Para el pretest:
- Parte 1, preguntas 1 y 5, cuadernillo de preguntas Icfes Saber 11°, año 2010.
- Parte 1, pregunta 1, cuadernillo de pruebas Icfes Saber 11°, año 2012.
- Parte 3, pregunta 11, cuadernillo de pruebas Icfes Saber 11°, año 2012.
- Parte 3, examen 2, preguntas 7 - 9, Cuadernillo de preguntas Saber 11°, prueba de inglés, año 2018.
- Parte 5, examen 2, preguntas 15 - 19, Cuadernillo de preguntas Saber 11°, prueba de inglés, año 2018.

Para el postest:
- Parte 1, preguntas 0 y 4, cuadernillo de preguntas Icfes Saber 11°, año 2010
- Parte 1, pregunta 5, cuadernillo de pruebas Icfes Saber 11°, año 2012
- Parte 3, preguntas 11 - 12 - 14 - 15, cuadernillo de preguntas Icfes Saber 11°, año 2010
- Parte 6, preguntas 31 - 35, cuadernillo de pruebas Icfes Saber 11°, año 2012.

Gracias por su atención y pronta respuesta.

Anexo 4. Solicitud permiso MEN uso de actividades

SOLICITUD PERMISO USO DE ACTIVIDADES DEL ENGLISH PLEASE! 1 FAST TRACK >

 **Johnatan Escobar Aguirre** <johnatan.escobar@gmail.com>
para atencionalciudadano, freddy ▾ 11:56 (hace 0 minutos) ☆ ↩ ⋮

Buenos días,

Por medio del presente correo electrónico, solicitamos permiso para usar del libro English, Please! Fast Track 1, 9th grade, del área de idioma extranjero inglés, algunas actividades que se ubicarán en un blog de manera interactiva, como herramienta de investigación para el trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria de la Costa, titulado "Comprensión lectora en Inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica secundaria".

Investigadores:
- Lic. Johnatan Escobar Aguirre
- Lic. Freddy Jonathan Jiménez Murcia

Las actividades a utilizar son las siguientes:

Pág. 24, act 10 / Pág. 28, act 7 / Pág. 30, act 1 / pag 32, act 7 / pag 35, act 6 / pag 40, act 13 / pag 41, act 15 / Pag. 51, act 13 (A) / Pag 52, Act 1 / Pag.55, Act 12 / Pag. 56, Act 1 / Pag 56, Act 2 / Pag 65, Act 6 / Pag 78, Act 8 / Pag 88 Act 11

Bendiciones,

Cordialmente,

Johnatan Escobar Aguirre
Lic. Informática

Anexo 5. Tabla de resultados pretest

N o	Competencia pragmática						Competencia sociolingüística						Competencia lingüística nivel de comprensión literal									T ot al	To tal de sac ert ad as	M e d i a	N o t a	Ni vel de co m pr en sio n
	P 1	P 2	P 3	A ci e r t o	D es ac ie rt o	M e d i a	P 4	P 5	P 6	P 7	A ci e r t o	D es ac ie rt o	M e d i a	P 8	P 9	P 1 0	P 1 1	P 1 2	A ci e r t o	D es ac ie rt o	M e d i a					
1	1	1	1	0	2	1 6 7 %	0	0	1	1	2	2	5 0 %	1	0	1	0	1	3	2	6 0 %	7	5	5 8 %	2 9	Ba jo
2	1	1	1	3	0	1 0 0 %	0	0	0	1	1	3	2 5 %	0	0	0	0	0	0	5	0 %	4	8	3 3 %	1 7	Ba jo
3	1	1	1	3	0	1 0 0 %	0	1	1	1	3	1	7 5 %	0	0	0	0	0	0	5	0 %	6	6	5 0 %	2 5	Ba jo
4	1	1	1	3	0	1 0 0 %	0	0	0	1	1	3	2 5 %	0	0	0	0	1	1	4	2 0 %	5	7	4 2 %	2 1	Ba jo
5	1	1	1	3	0	1 0 0 %	0	0	0	1	1	3	2 5 %	1	1	1	1	1	5	0	1 0 %	9	3	7 5 %	3 8	Bá sic o
6	1	1	1	3	0	1 0 0 %	0	1	0	0	1	3	2 5 %	1	0	0	0	0	1	4	2 0 %	5	7	4 2 %	2 1	Ba jo
7	1	1	1	3	0	1 0 0 %	1	1	1	1	4	0	1 0 %	0	0	0	0	0	0	5	0 %	7	5	5 8 %	2 9	Ba jo
8	1	1	0	2	1	6 7 %	0	1	0	1	2	2	5 0 %	0	0	0	0	0	0	5	0 %	4	8	3 3 %	1 7	Ba jo
9	1	0	1	2	1	6 7 %	1	1	1	1	4	0	1 0 %	0	0	0	0	0	0	5	0 %	6	6	5 0 %	2 5	Ba jo
10	1	1	1	3	0	1 0 0 %	0	0	1	1	2	2	5 0 %	0	1	1	0	1	3	2	6 0 %	8	4	6 7 %	3 3	Bá sic o
11	1	1	1	3	0	1 0 0 %	0	0	0	0	0	4	0 %	0	1	1	1	0	3	2	6 0 %	6	6	5 0 %	2 5	Ba jo
12	1	1	1	3	0	1 0	0	1	1	1	3	1	7 5	0	0	0	0	0	0	5	0 %	6	6	5 0	2	Ba jo

						0															%							%	5	
1	1	0	1	2	1	6	0	1	1	1	3	1	7	0	1	0	0	0	1	4	2	6	6	5	2	Ba				
3						7							5								0			0	,	jo				
						%															%							%	5	
1	1	1	1	3	0	1	1	1	1	1	4	0	1	1	0	0	0	0	1	4	2	8	4	6	3	Bá				
4						0							0								0			7	,	sic				
						%															%							%	3	o
1	1	1	0	2	1	6	0	0	1	0	1	3	2	0	0	1	0	1	2	3	4	5	7	4	2	Ba				
5						7							5								0			2	,	jo				
						%															%							%	1	
1	1	1	1	3	0	1	1	0	1	0	2	2	5	1	0	0	0	0	1	4	2	6	6	5	2	Ba				
6						0							0								0			0	,	jo				
						%															%							%	5	
1	1	0	1	2	1	6	0	1	0	0	1	3	2	1	0	0	0	1	2	3	4	5	7	4	2	Ba				
7						7							5								0			2	,	jo				
						%															%							%	1	
1	1	0	1	2	1	6	0	1	0	1	2	2	5	1	1	0	0	0	2	3	4	6	6	5	2	Ba				
8						7							0								0			0	,	jo				
						%															%							%	5	
1	1	1	1	3	0	1	0	0	0	1	1	3	2	0	0	0	0	0	0	5	0	4	8	3	1	Ba				
9						0							5								%			3	,	jo				
						%															%							%	7	
2	1	1	1	3	0	1	0	1	1	1	3	1	7	1	0	0	0	0	1	4	2	7	5	5	2	Ba				
0						0							5								0			8	,	jo				
						%															%							%	9	
2	1	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	4	0	1	1	0	0	1	3	2	6	6	6	5	2	Ba				
1						0							%								0			0	,	jo				
						%															%							%	5	
2	1	1	1	3	0	1	1	1	1	1	4	0	1	1	1	1	0	1	4	1	8	11	1	9	4	Alt				
2						0							0								0			2	,	o				
						%															%							%	6	
2	1	1	0	2	1	6	0	0	0	1	1	3	2	0	0	1	0	1	2	3	4	5	7	4	2	Ba				
3						7							5								0			2	,	jo				
						%															%							%	1	
2	1	1	1	3	0	1	0	0	0	1	1	3	2	0	0	0	0	0	0	5	0	4	8	3	1	Ba				
4						0							5								%			3	,	jo				
						%															%							%	7	
2	1	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	5	0	3	9	2	1	Ba				
5						0							%								%			5	,	jo				
						%															%							%	3	
2	1	1	1	3	0	1	0	0	1	1	2	2	5	1	0	0	1	0	2	3	4	7	5	5	2	Ba				
6						0							0								0			8	,	jo				
						%															%							%	9	
2	0	1	1	2	1	6	1	0	1	1	3	1	7	0	0	0	0	1	1	4	2	6	6	5	2	Ba				
7						7							5								0			0	,	jo				

												%												%												%												%												5											
2	1	1	1	3	0	1	0	1	0	1	2	2	5	0	0	0	0	0	0	5	0	5	7	4	2	Ba																																													
8						0							0							%				2	,	jo																																													
						0							%											1																																															
												%												%												%												%												5											
2	0	0	0	0	3	0	1	1	1	1	4	0	1	1	0	1	0	0	2	3	4	6	6	5	2	Ba																																													
9						%							0								0			0	,	jo																																													
													0								%			5																																															
												%												%												%												%												5											
3	1	1	1	3	0	1	1	0	0	1	2	2	5	1	0	0	0	0	1	4	2	6	6	5	2	Ba																																													
0						0							0								0			0	,	jo																																													
						0							%								%			5																																															
												%												%												%												%												5											
3	1	1	0	2	1	6	0	0	0	1	1	3	2	0	0	0	0	0	0	5	0	3	9	2	1	Ba																																													
1						7							5							%			5	,	jo																																														
						%							%										3																																																
												%												%												%												%												5											
3	1	1	0	2	1	6	0	0	1	0	1	3	2	0	0	1	0	0	1	4	2	4	8	3	1	Ba																																													
2						7							5								0			3	,	jo																																													
						%							%							%			7																																																
												%												%												%												%												5											
T	3	2	2	8	14	8	8	1	1	2	6	66	4	1	7	9	3	1	4	11	2	18	19	4	2																																														
ot	0	7	5	2		5		4	6	4	2		8	3			0	2	8	6	6	8	8	,																																															
al						%							%							%			4																																																
												%												%												%												%												5											
Pr	9	8	7	8	15		2	4	5	7	4	52		4	2	2	9	3	2	74		48	52		4																																														
o	4	4	8	5	%		5	4	0	5	8	%		1	2	8	%	1	6	%		%	%	8																																															
med	%	%	%	%			%	%	%	%	%			%	%	%		%	%					%																																															
io																																																																							

Anexo 6. Tabla de resultados posttest

Competencia pragmática							Competencia sociolingüística							Competencia lectora literal										N i v e l	T o t a l	T o t a l	M e d i a	N o t a	N i v e l	
N o	P 1	P 2	P 3	A c i e r t o	D e c i r t o	M e d i a	N o	P 4	P 5	P 6	P 7	A c i e r t o	D e c i r t o	M e d i a	N o	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	A c i e r t o	D e c i r t o	M e d i a							N o
1	1	1	1	3	0	1 0 , 0 %	5 0	0	0	1	0	1	3	2 5 , 3 %	1	1	1	1	0	0	3	2	6 0 , 0 %	3	B á s i c o	7	5	5 8 , 9 %	2	B a j o
2	1	1	1	3	0	1 0 , 0 %	5 0	0	0	1	0	1	3	2 5 , 3 %	1	0	1	1	0	1	3	2	6 0 , 0 %	3	B á s i c o	7	5	5 8 , 9 %	2	B a j o
3	1	1	1	3	0	1 0 , 0 %	5 0	0	0	1	1	2	2	5 0 , 5 %	2	0	0	1	0	1	2	3	4 0 , 0 %	2	B a j o	7	5	5 8 , 9 %	2	B a j o
4	1	1	1	3	0	1 0 , 0 %	5 0	1	1	0	2	2	5 0 , 5 %	2	0	1	1	1	1	4	1	8 0 , 0 %	4	A l t o	9	3	7 5 , 8 %	3	B á s i c o	
5	1	1	1	3	0	1 0 , 0 %	5 0	1	1	0	2	2	5 0 , 5 %	2	0	1	1	1	1	4	1	8 0 , 0 %	4	A l t o	9	3	7 5 , 8 %	3	B á s i c o	
6	1	1	1	3	0	1 0 , 0 %	5 0	1	0	1	1	3	1	7 5 , 8 %	3	0	0	0	1	1	2	3	4 0 , 0 %	2	B a j o	8	4	6 7 , 3 %	3	B á s i c o
7	1	1	1	3	0	1 0 , 0 %	5 0	1	1	1	0	3	1	7 5 , 8 %	3	0	0	0	0	1	1	4	2 0 , 0 %	1	B a j o	7	5	5 8 , 9 %	2	B a j o
8	1	1	0	2	1	6 7 , 3 %	3 0	0	0	0	1	1	3	2 5 , 3 %	1	1	0	1	0	1	3	2	6 0 , 0 %	3	B á s i c o	6	6	5 0 , 5 %	2	B a j o
9	1	1	1	3	0	1 5 1 1 0 1 3	1 5 1 1 0 1 3	1	7 3 1 0 1 1 1 4	1 8 4	A	1	2	8 4	A	1	2	8	4	A	1	2	8	4	A					

						0	,							5	,				0	,	lt	0		3	,	lt				
						0	0							%	8				%	0	o		%	2	o					
						%																								
1	1	1	0	2	1	6	3	1	0	0	0	1	3	2	1	0	1	1	1	1	4	1	8	4	A	7	5	5	2	B
0						7	,							5	,								0	,	lt			8	,	aj
						%	3							%	3							%	0	o			%	9	o	
1	1	1	0	2	1	6	3	0	0	0	1	1	3	2	1	0	1	0	1	1	3	2	6	3	B	6	6	5	2	B
1						7	,							5	,								0	,	á			0	,	aj
						%	3							%	3							%	0	s			%	5	o	
																								i						
																								c						
1	1	1	1	3	0	1	5	1	1	1	1	4	0	1	5	0	0	0	0	1	1	4	2	1	B	8	4	6	3	B
2						0	,							0	,								0	,	a			7	,	ás
						0	0							0	0							%	0	j			%	3	ic	
						%								%										o						
1	1	1	1	3	0	1	5	0	0	1	1	2	2	5	2	0	0	1	1	1	3	2	6	3	B	8	4	6	3	B
3						0	,							0	,								0	,	á			7	,	ás
						0	0							%	5							%	0	s			%	3	ic	
						%																		i						
																								c						
1	1	1	0	2	1	6	3	1	1	1	0	3	1	7	3	1	0	1	1	1	4	1	8	4	A	9	3	7	3	B
4						7	,							5	,								0	,	lt			5	,	ás
						%	3							%	8							%	0	o			%	8	ic	
1	1	1	1	3	0	1	5	1	1	1	0	3	1	7	3	1	0	1	1	1	4	1	8	4	A	1	2	8	4	A
5						0	,							5	,								0	,	lt			3	,	lt
						0	0							%	8							%	0	o			%	2	o	
						%																								
1	1	0	1	2	1	6	3	1	0	1	0	2	2	5	2	0	0	0	1	1	2	3	4	2	B	6	6	5	2	B
6						7	,							0	,								0	,	a			0	,	aj
						%	3							%	5							%	0	j			%	5	o	
																								o						
1	1	1	1	3	0	1	5	1	1	0	0	2	2	5	2	1	1	1	0	1	4	1	8	4	A	9	3	7	3	B
7						0	,							0	,								0	,	lt			5	,	ás
						0	0							%	5							%	0	o			%	8	ic	
						%																								
1	1	1	1	3	0	1	5	1	0	1	0	2	2	5	2	1	1	1	1	1	5	0	1	5	S	1	2	8	4	A
8						0	,							0	,								0	,	u			3	,	lt
						0	0							%	5							%	0	o			%	2	o	
						%																		p						
																								e						
																								r						
																								i						
																								o						
																								r						
1	0	1	1	2	1	6	3	1	0	1	1	3	1	7	3	1	1	1	0	1	4	1	8	4	A	9	3	7	3	B
9						7	,							5	,								0	,	lt			5	,	ás
						%	3							%	8							%	0	o			%	8	ic	
2	0	1	1	2	1	6	3	1	0	0	1	2	2	5	2	1	0	1	0	1	3	2	6	3	B	7	5	5	2	B
0						7	,							0	,								0	,	á			8	,	aj
						%	3							%	5							%	0	s			%	9	o	
																								i						
																								c						

o																														
21	1	1	0	2	1	67%	3,	0	0	0	1	1	3	25%	1,	1	1	1	0	1	4	1	80%	4,	Alt o	7	5	58%	2,	Baj o
22	1	1	1	3	0	100%	5,	1	1	1	1	4	0	100%	5,	1	1	1	0	1	4	1	80%	4,	Alt o	1	1	92%	4,	Aaj o
23	1	1	1	3	0	100%	5,	0	1	0	0	1	3	25%	1,	1	0	0	0	0	1	4	20%	1,	Baj o	5	7	42%	2,	Baj o
24	1	1	1	3	0	100%	5,	0	1	0	0	1	3	25%	1,	1	0	0	1	0	2	3	40%	2,	Baj o	6	6	50%	2,	Baj o
25	1	0	1	2	1	67%	3,	1	0	1	0	2	2	50%	2,	0	0	0	1	1	2	3	40%	2,	Baj o	6	6	50%	2,	Baj o
26	0	1	1	2	1	67%	3,	0	1	1	0	2	2	50%	2,	0	0	0	0	1	1	4	20%	1,	Baj o	5	7	42%	2,	Baj o
27	1	1	0	2	1	67%	3,	0	1	1	0	2	2	50%	2,	0	1	0	0	0	1	4	20%	1,	Baj o	5	7	42%	2,	Baj o
28	1	1	1	3	0	100%	5,	0	0	1	0	1	3	25%	1,	1	0	0	0	0	1	4	20%	1,	Baj o	5	7	42%	2,	Baj o
29	1	0	0	1	2	33%	1,	0	1	0	0	1	3	25%	1,	1	1	1	1	1	5	0	100%	5,	Sperior	7	5	58%	2,	Baj o
30	1	1	1	3	0	100%	5,	1	0	0	0	1	3	25%	1,	0	0	0	1	0	1	4	20%	1,	Baj o	5	7	42%	2,	Baj o
31	1	1	1	3	0	100%	5,	1	0	0	0	1	3	25%	1,	0	0	0	0	1	1	4	20%	1,	Baj o	5	7	42%	2,	Baj o
32	1	1	1	3	0	100%	5,	1	0	0	0	1	3	25%	1,	0	0	0	0	1	1	4	20%	1,	Baj o	5	7	42%	2,	Baj o
Tot	2	2	2	8	1	86%	4,	1	1	1	1	6	6	48%	2,	1	1	1	1	2	8	7	54%	2,		2	1	63%	3	

a l P r o m e d i o																			
	9	9	7	8	1	5	4	5	3	4	5	4	4	5	4	6	4		
	1	1	8	6	4	3	4	9	4	8	2	7	1	6	7	1	4	6	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	

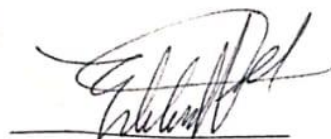
Anexo 7. Cartas de aprobación juicios de experto**CONSTANCIA DE JUCIO DE EXPERTO**Nombre del experto: Esteban José HernándezEspecialidad: Magister en Historia del Conbe

Por medio de la presente hago constar que realicé la revisión del instrumento matriz de revisión de la técnica etnografía virtual que implementarán los maestrantes en educación Johnatan Escobar Aguirre y Freddy Jonathan Jiménez Murcia, quienes están realizando el trabajo de grado titulado "Compresión lectora en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica secundaria".

Considero que dicho instrumento es válido para su aplicación.

Se expide la presente constancia a petición de la Universidad de la Costa a los 30 días del mes de octubre de 2019.

Atentamente,



Esteban Hernández

CC. 80927994

CONSTANCIA DE JUCIO DE EXPERTO

Nombre del experto: Meljar Patricia Miranda Acosta
Especialidad: Magister en Lingüística

Por medio de la presente hago constar que realicé la revisión del instrumento matriz de revisión de la técnica etnografía virtual que implementarán los maestrantes en educación Johnatan Escobar Aguirre y Freddy Jonathan Jiménez Murcia, quienes están realizando el trabajo de grado titulado "Comprensión lectora en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica secundaria".

Considero que dicho instrumento es válido para su aplicación.

Se expide la presente constancia a petición de la Universidad de la Costa a los 30 días del mes de octubre de 2019.

Atentamente,


Meljar Miranda Acosta

cc.

32.864.429.